وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة الجزائر

كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية

قسم علم الاجتماع

تأثير الاختلاط بين الجنسين على التحصيل الدراسي

(دراسة سوسيولوجية ميدانية حول عينة من تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي بالجزائر العاصمة)

رسالة لنيل شهادة الماجستير في علم الاجتماع

إعداد الطالبة: بوعبيبسة نوال

إشراف الأستاذ: د/ عبد الغني مغربي

السنة الجامعية 2007/2006

مقدمة

تعتبر ظاهرة التحصيل الدراسي من الانشغالات التربوية الكبرى التي أثارت اهتمام الكثير من الباحثين وهذا في مختلف المجالات: علم النفس، علم الاجتماع علم الاقتصاد...، حيث أن كل علم تناولها بالدراسة من زاويته الخاصة ويرجع هذا الاهتمام الكبير بهذه العملية لما لها من أهمية وتأثير قد يكون إيجابيا وقد يكون سلبيا على مرد ودية التعليم على المدى القريب وعى المجتمع ككل على المدى البعيد.

وعملية التحصيل الدراسي هي حصيلة تفاعل العديد من العوامل الفيزيولوجية، النفسية، الاجتماعية، الثقافية، الاقتصادية، والتي يمكن حصرها في عوامل داخلية وخارجية لاسيما ما تعلق منها بعملية التنشئة الاجتماعية خاصة ما ارتبط منها بتربية محددة لكل من الذكر والأنثى.

فنموذج التنشئة الاجتماعية للذكر يختلف عن نموذج تنشئة الفتاة باختلاف البيئة الاجتماعية والثقافية حيث تفرض هذه الأخيرة طبيعة علاقات محددة بين الجنسين وفق نمط العائلة التربوي والعقائدي والديني والثقافي دون أن نغفل تأثير الوضع الاقتصادي للعائلة.

حيث تظل هذه المعطيات السوسيوثقافية مطبوعة ومستنبطة في شخصية الفرد إلى مراحل وفترات لاحقة تبرز من خلال سلوكات اجتماعية في مواضع مختلفة لاسيما عند انتقال الطفل من المحيط الأسري الضيق إلى المجتمع الواسع، انطلاقا من المدرسة التي تتميز بعلاقات اجتماعية مختلفة عن تلك التي ألفها، وهنا تتضح لنا جليا أبعاد التنشئة الاجتماعية وأثارها من خلال علاقات التلاميذ مع بعضهم البعض خاصة بين الذكور والإناث وكذا من خلال علاقات التلاميذ مع معلميهم.

إلا أنه وبالرغم مما للثقافة القاعدية من تأثير عميق على علاقات الشخص وبلورة مفاهيمه واعتقاداته، فهذا لا يلغي أنه بالإمكان أن يحدث ويستخدم الفرد قيم واعتقادات أجنبية عن محيطه الأصلي عن طريق ثقافات فرعية قد تحدث انقلاب ذهنيا للأفراد، وبالتالي يتحول فكره إلى اتجاهات مختلفة عن جذور فكرهم الأصلي، فيحذو بذلك المجتمع نحو مسار جديد نذكر على سبيل المثال: قضايا تحرر المرأة، المساواة بين الجنسين. هذه المواضيع التي أصبحت في وقتنا الحالي تجتاح وسائل الإعلام والتي أصبح لها تأثير على سلوك المرأة.

وإذا ما أسقطنا هذه الفكرة على التحصيل الدراسي فقد نجد أن لها التأثير الكبير كدافع رئيسي لرغبة الفتاة في النجاح والتفوق، ففي سنوات مضت كان للذكور حظا وفيرا في عملية التمدرس أكثر من الإناث، وهذا راجع إلى ثقافة المجتمع التي تحول في الغالب دون مواصلة الفتاة لدراستها، أما في الآونة الأخيرة فقد تقلصت كثيرا اللامساواة الاجتماعية بين الجنسين، الأمر الذي يشير إلى أن هناك تغيرات اجتماعية حاصلة تتحكم في هذا المجال

وعليه وفي خضم كل هذه الظروف التي تخلق علاقات اجتماعية متميزة من جهة، وعلاقات مدرسية تعكس علاقات المجتمع ككل، من شأنها التأثير على التحصيل الدراسي للتلميذ ذكر كان أم أنثى، لاسيما ضمن نظام التعليم المختلط بين الجنسين، هذا النظام الذي تضاربت حوله الآراء خاصة في البلدان الغربية بين مؤيد ومعارض، فمنهم من يعتقد أن الاختلاط في مرحلة النضج الجنسي يهدد جدوى العملية التعليمية والتربوية، حيث ترتفع وتيرة اهتمام الطالب بالعلاقة العاطفية مع الآخر في مرحلة من اكتشاف الذات الجنسية، مما يجعل تلك القضية الشغل الشاغل للطالب في هذه المرحلة، وذلك على حساب الاهتمام بالمواد التعليمية.

ومنهم من يعتقد أن الاختلاط بين الجنسين في المرحلة الثانوية تحديدا إيجابيا للغاية، بل وضروريا حيث يعيش الطالب ميولا وهواجس استعراضية أمام الجنس الآخر، فيعمل على التميز أمامه. كما يكتشف الآخر بصورة أكثر واقعية ويدرك الفروق ونقاط التماثل القائمة بينهما مما يخلق نضوجا إدراكيا واجتماعيا مهما لإتمام بناء شخصية الطالب أو الطالبة في هذه المرحلة، وهو ما يعزز جدوى العملية التعليمية والتربوية.

إلا أن هذه القضية لم يسلط عليها الضوء في مجتمعنا الجزائري من أجل إعطاء صورة واضحة عن الاختلاط، وهذا نظرا لغياب المعطيات الدقيقة حو الهدف من نظام التعليم المختلط قبل أي شيء، مما يجعل إشكالية الاختلاط غير مطروحة بالرغم من أنها تكتسي طابعا خاصا في المجال التعليمي.

وهذا ما سنحول إبرازه من خلال هذا البحث الذي ينصب حول دراسة تأثير الاختلاط بين الجنسين في المجال المدرسي على التحصيل العلمي لدى طلاب المستوى الثانوي، حيث يتضمن بابين أولهما خاص بالجانب النظري والثاني بالجانب الميداني.

أما الباب الأول فيضم ستة فصول، الفصل الأول اختص بالاقتراب المنهجي للموضوع، والبداية كانت بالدراسة الاستطلاعية، الإشكالية، الفرضيات، تحديد المفاهيم، أسباب وأهداف

اختيار الموضوع، الدراسات السابقة، المنهج المتبع، والاقترابات النظرية للموضوع، وبعدها صعوبات البحث.

أما الفصل الثاني فخصصناه لدراسة عملية التنشئة الاجتماعية والعديد من المفاهيم المتصلة بها، الدور والمركز، الشخصية التفاعل الاجتماعي، الثقافة والاتجاهات والقيم، ولقد تطرقنا للتنشئة الاجتماعية الأسرية والمدرسية باعتبار الأولى المنهل للسلوكات الاجتماعية، أما الثانية فهي تمثل مجال الدراسة المعتمد عليه في هذا البحث العلمي.

أما الفصل الثالث لهذه الدراسة فقد حاولنا من خلاله الإحاطة بدور المعلم في العملية التعليمية والاتجاهات التي يتبناها في تعامله مع التلاميذ والتصورات التي يبنيها حولهم، وانعكاس ذلك على طبيعة العلاقات التي تربطه بالتلاميذ.

أما بالنسبة للفصل الرابع فقد تطرقنا من خلاله إلى مرحلة المراهقة باعتبارها مرحلة انتقالية تحدث فيها تغيرات عميقة على الصعيد الجسمي والفيزيولوجي والذهني والانفعالي والاجتماعي، مما يؤثر على الاتجاه السلوكي الذي يفترض مستوى من الوعي والضبط الذاتي، خاصة وأن المراهق يميل إلى مسايرة الجماعة، واختيار أصدقاء يجد لديهم إشباع الحاجة النفسية والانفعالية، ومن ثم فإن تبني الاختلاط في المرحلة الثانوية يؤدي إلى انعكاسات على الطلاب من الجوانب العلمية والنفسية والاجتماعية، ومنه نرى ضرورة التعرض لهذه المرحلة من خلال أهم المحاور التي تتعلق بها والأفكار التي تبنيها، نظرا لحساسية المرحلة ولما لها من أهمية في الدراسة العلمية للاختلاط وما ينجر عنها من تأثيرات.

أما الفصل الخامس فتناولنا من خلاله التحصيل الدراسي لمعرفة أهم العوامل التي تؤثر على هذه العملية، منها العوامل الداخلية والتي تخص سمات شخصية الفرد وإدراكه لذاته، ونسبة الذكاء، دون أن نغفل عامل الجنس وتأثير التحفيز ومدى الاستعداد وقابلية الفرد للتعلم.

والعوامل الخارجية فتلك التي تتعلق بالبيئة الأسرية والتي ترتبط بالمكانة الاجتماعية والجو الأسري، هذا من جهة، والبيئة المدرسية التي تتضمن تأثير المناخ المدرسي وجماعة الأقران والمعلم، من جهة أخرى، كما لم يفتنا التطرق لتأثير الأسلوب التعاوني على التحصيل الدراسي للتلاميذ.

أما الفصل السادس من هذه الدراسة فكرسناه لنظام التعليم المختلط، وذلك بالتعرض إلى تاريخ نظام التعليم المختلط، كما حاولنا من خلاله تسليط الضوء على ديناميكية التفاعل داخل القسم المختلط، وأهم النتائج التي توصلت إليها بعض التجارب المقامة حول الأداء التعليمي

للتلاميذ بين النظامين المختلط والمنفصل. بالإضافة إلى التعرض للمخلفات الاجتماعية للتعليم المختلط، مع رصد لآراء المعلمين والأولياء باعتبارهم أقرب المتتبعين والمقيمين لعمل التلاميذ.

وفي الباب الثاني والمخصص للجانب الميداني للدراسة تضمن أربعة فصول، أما الفصل الأول فقد تطرقنا من خلاله بعرض الجانب الميداني للدراسة وهذا بالتعريف بميدان الدراسة المكاني والزمني والبشري، وللعينة ومواصفاتها وتحديد خصائص مجتمع البحث.

كما قمنا بعرض النتائج المحصل عليها في شهادة البكالوريا لبعض الشعب العلمية والأدبية بالنسبة للذكور و الإناث لبعض الثانويات غير المختلطة والمختلطة عبر مدة زمنية محددة.

و في الفصل الثاني تناولنا طبيعة التنشئة الاجتماعية ومدى تأثيرها على التحصيل الدراسي للتلميذ بالتقصي عن الوسط الثقافي العائلي، وتأثير العامل الثقافي للأولياء على الاهتمام بدراسة الأبناء وتأثير جنس الأبناء في هذه العملية من خلال معاملة الأولياء لهم، كما تطرقنا أيضا لاتجاه الأسر الجزائرية نحو الاختلاط وهذا بتبيان جداول إحصائية مع التحليل.

أما الفصل الثالث فتعرضنا من خلاله لطبيعة العلاقة بين المعلم والتلميذ وتأثيرها على التحصيل الدراسي، حيث تناولنا سلطة المعلم على وتأثيرها على العلاقة مع التلميذ، ولعدالة الأستاذ بين التلاميذ، وللصعوبات الدراسية التي يواجهونها، كما وضحنا تصور المعلمين لعلاقتهم بالتلاميذ واتجاههم نحو الاختلاط في عملية التدريس وهذا من خلال عرض جداول إحصائية مرفقة بالتحليل.

أما الفصل الرابع والأخير من هذا الباب فحاولنا التعرف على خصوصيات العلاقة بين الجنسين في التعليم المختلط، والعلاقة بينهما ضمن الأعمال الجماعية، دون أن نغفل تأثير الضبط الأسري لكل من الذكور والإناث في القسم المختلط، وهذا الفصل هو الآخر يعتمد على جداول إحصائية مرفقة بالتحليل.

وفي آخر هذه الدراسة قمنا بعرض النتائج التي تبرز مدى تحقق فرضيات البحث ومجمل ما توصلت إليه الدراسة عبر جميع الفصول وخلاصة للعمل الميداني، متبوعة بالخاتمة العامة للدراسة.

الفصل الأول

الجانب المنهجي للموضوع

أولا: أسباب اختيار الموضوع

يعود انتقاء هذا الموضوع لجملة من الأسباب الذاتية والموضوعية أما الذاتية فهي تعود بالدرجة الأولى إلى:

- ملاحظات تم تأسيسها انطلاقا من حالات مشاهدة في الواقع تثير الانتباه وتوحي أن الاحتكاك بين الذكور والإناث له تأثير على أداء التلميذ المعرفي وتحصيله الدراسي.

أما الموضوعية فتتمثل فيما يلي:

1. محاولة الكشف عن طبيعة العلاقة التي تربط بين الأطراف الفاعلة في العملية التربوية في بيئة مدرسية تتكون من الإناث والذكور.
2. معرفة عملية التفاعل الاجتماعي التي تميز هذه البيئة.
3. ظهور توجه فكري غربي ينادي بضرورة الانفصال بين الجنسين في التعليم انطلاقا من تجارب أقيمت في بعض الدول الغربية، غير أن هذه المسألة لم تحظى بالدراسة العلمية ضمن مجتمعنا، بالرغم من ظهور تفاوت بين نجاح الذكور والإناث، والعديد من الآفات الاجتماعية ضمن المحيط المدرسي، والتي قد تزامنت مع تطبيق نظام التعليم المختلط.

ثانيا: الهدف من الموضوع:

1. التحقيق العلمي لمعرفة ما مدى تأثير اختلاف أساليب تنشئة الذكر والأنثى على سلوكات الأفراد المستقبلية الاجتماعية من خلال دراسة موضوع الاختلاط في المحيط المدرسي.
2. تسليط الضوء على عامل من عوامل التحصيل الدراسي وهو الاختلاط بين الجنسين، وتبيان مدى تأثيره على سير العملية التربوية والتعليمية، خاصة وأن هذه المسألة لم تحظى بالدراسة العلمية في مجتمعنا.
3. إدراك مدى فائدة وأهمية نظام التعليم المختلط خاصة وأن الجزائر لم تعتمد هذا النظام على أسس العلمية.
4. تمهيد هذا البحث لدراسة مواضيع أخرى مرتبطة بهذه الإشكالية، واستخدامه كانطلاقة لدراسات أخرى لتبيان فاعلية نظام التعليمي المختلط.

ثالثا: الدراسة الاستطلاعية

لجأنا إلى البحث الاستطلاعي لتيسير عملية البحث واكتشاف بعض المعلومات الخفية من الميدان وهذا لرسم الخطوط العريضة للبحث وتحديده بدقة.

فكانت الخطوة الأولى النزول إلى ميدان البحث وهو الثانويات، حيث قمنا بإجراء مقابلات مع بعض الأساتذة والتلاميذ للتزود بالمعلومات الضرورية التي تثري البحث بطريقة عملية.

حيث قمنا بطرح أسئلة تخص موضوع الاختلاط في النظام التعليمي، وهذا لمحاولة رصد الآراء عن هذا الموضوع، ورسم صورة أولية عن طبيعة العلاقات السائدة ضمن المجال المدرسي المختلط.

وكخطوة ثانية قمنا بتوجيه أسئلة للتلاميذ والمعلمين ضمن الثانويتين المختلطة وغير المختلطة في إطار استمارة أولية تم توزيعها على عينة متكونة من عشرين (20) تلميذ، وعشرة (10) أساتذة، وبعد استرجاعها قمنا بتحليلها، فتوصلنا من خلال هذه العملية:

- بنسج مشكلة البحث وأبعادها، بصياغة إشكالية الدراسة بصورة دقيقة ومحددة.
- استخلاص الفرضيات التي قام على أساسها البحث.
- صياغة أسئلة الاستمارة النهائية بأجراء تعديلات وتنقيحات على أسئلة الاستمارة الأولية، وذلك بالمحافظة على بعضها، وحذف أخرى، وإدراج أسئلة جديدة، ومراجعة تقسيم محاور الاستمارة.
- تصحيح بعض الأخطاء الواردة من الناحية التسلسلية والتركيبية والصياغة اللغوية.

رابعا: الإشكالية

العملية التربوية هي عملية متواصلة في سيرورة دائمة من مولد الفرد وحتى وفاته، تتبناها خلال هذه الفترة مؤسسات تنشئة اجتماعية متعددة رسمية وغير رسمية " أسرة، مدرسة، شارع، مسجد...الخ". وهي تشكل سلسلة متواصلة تعتبر الأسرة فيها المنهل الأول للتعلم بما تمليه على الفرد من عادات وتقاليد ومظاهر اجتماعية تمثل محور شخصيته وهويته، ومن بين الموجهات الرئيسية لسلوكه الذي يظهر من خلال الممارسة الاجتماعية. ومع التحاق الطفل بالمدرسة يكتشف محيطا آخر خارج عن نطاق أسرته التي ألفها. هذا المحيط الذي تتمثل مهمته الأساسية في العملية التربوية بصفة عامة والتعليمية بصفة خاصة. هذه الأخيرة - العملية التربوية- تعتمد على شروط ضرورية لقيامها تكمن في المعلم، المتعلم والبرنامج، إضافة للمحيط بما يتضمنه من شروط مادية وبشرية.

تهدف العملية التعليمية إلى إعداد الفرد للحياة الاجتماعية والمهنية، الأمر الذي يتم بالتدرج من خلال الارتقاء في السلم التعليمي، وهذا الصعود يتطلب في التعليم النظامي الحصول على درجة محددة، بمعنى الحد الأدنى من العلامات للانتقال من سنة إلى أخرى.

وعملية التحصيل الدراسي بالنسبة للتلميذ ترتبط بمجموعة من الظروف النفسية، الثقافية، الاجتماعية والاقتصادية، والتي قد تنعكس على أدائه المعرفي إما إيجابا أو سلبا، لاسيما في مرحلة التعليم الثانوي التي توافق فترة هامة من النمو، وهي المراهقة لما تتميز به من تغيرات فيزيولوجية، نفسية، اجتماعية تؤثر على سلوك المراهق، ومن ثم التأثير على عملية التفاعل داخل المؤسسة التعليمية، بما تضمه من هيئة تدريس و إدارة وتلاميذ.

تضفي فترة المراهقة سمات مميزة على التلميذ، نظرا لخصوصية النمو الفيزيولوجي، الاجتماعي والثقافي، وتتشكل الرغبة الذاتية في توسيع شبكة العلاقات الاجتماعية والتعامل مع الآخرين للاندماج خاصة ضمن جماعة الأقران والبروز فيها لاسيما دراسيا.

ولا تنحصر شبكة العلاقات هذه على جماعة الأقران من نفس الجنس وإنما مع الجنس الآخر أيضا، وتتميز هذه العلاقات بالتنافر والعدوانية أحيانا وبالتفاهم والتعاون والانسجام أحيانا أخرى، سواء كان ذلك داخل الثانوية على وجه العموم أو داخل القسم على وجه الخصوص، وهذا يدل على أن هناك ديناميكية خاصة بين جماعة الأقران من نفس الجنس أو مع الجنس الآخر من شأنها التأثير على سير عملية التعلم ومنه على التحصيل الدراسي للتلميذ.

إلا أن التحصيل الدراسي لا يقتصر على طبيعة العلاقات بين التلاميذ بل يشمل أيضا طبيعة علاقة الأستاذ بالتلميذ، باعتبار أن الأستاذ يعد من الفاعلين الأساسيين في العملية، فهو منبع المعرفة والسلطة بالنسبة للتلميذ. إضافة إلى ذلك فهو اجتماعي وثقافي يمثل جنس معين أي علاقات اجتماعية محددة حسب جنسه ـ ذكر أو أنثى ـ مما قد يكسب هذه العلاقة طابعا ثلاثياً: معرفة وسلطة وجنس.

والاتجاهات التي يبديها التلاميذ في تعاملاتهم وعلاقاتهم مع الآخرين سواء جماعة الأقران أو المعلمين لا تنشأ عبثاً، وإنما تعود جذورها بالدرجة الأولى للتربية الأسرية، فلهذه الأخيرة دور هام في تطورها، فسلم القيم الثقافية هو الغذاء الأساسي للفرد الذي يمكنه من الاستمرار والتكيف مع المجتمع. فالقاعدة الأساسية للتفكير عند المراهق هي الأسرة، والمستمدة من عاملين أساسين العادات والتقاليد والعامل الديني، ونلمس هذا من خلال الفوارق في التربية بين الجنسين والتي تظهر نتائجها ومخلفاتها خلال هذه الفترة التعليمية ـ المرحلة الثانوية ـ في شكل عمليات وسلوكات اجتماعية متعددة ومختلفة.

وبناء على ما سبق توصلنا إلى طرح التساؤل التالي:

- هل للاختلاط بين الجنسين داخل المؤسسة التربوية تأثير على التحصيل الدراسي للتلميذ؟

وقادنا هذا التساؤل العام إلى طرح تساؤلات تنبثق عنه بالإمكان إجمالها فيما يلي:

1. كيف تؤثر التنشئة الاجتماعية لكلا الجنسين على التحصيل الدراسي للتلميذ؟
2. كيف يؤثر الاختلاط بين الجنسين داخل الثانوية على مردود العلمي للتلميذ؟
3. ما هي طبيعة العلاقة البيداغوجية داخل القسم المختلط؟ وما هي تأثيراتها على أداء الطالب المعرفي؟
4. كيف تبرز وتوظف العلاقة بين أفراد جماعة الأقران في الحقل الدراسي؟

خامسا: الفرضيات

أ- الفرضية الأولى:

يتأثر التحصيل الدراسي للتلميذ بطبيعة التنشئة الاجتماعية لكلا الجنسين.

ب- الفرضية الثانية:

يؤثر جنس الأستاذ على مستوى التحصيل الدراسي للتلميذ.

ج- الفرضية الثالثة

الدراسة في قسم مختلط تساعد على انجذاب الجنسين لبعضهما البعض، مما يؤثر سلبا على تحصيلهما الدراسي.

سادسا: تحديد المفاهيم

1. التنشئة الاجتماعية:

تناولت العديد من المجالات هذا المفهوم نذكر منها "غي روشيه" (Gury Rocher) الذي يعتبرها منظومة الأوليات التي تمكن الفرد على مدى حياتهم تعلم واستبطان القيم الاجتماعية والثقافية السائدة في وسطه الاجتماعي[1].

أما تعريفنا لها من خلال هذا البحث فهي عملية استبطان الفرد لنموذج ثقافي تربوي الذي يمكنه من أداء دور محدد ضمن جماعة معينة وفق قواعد ومبادئ هذا النموذج الذي يبلور ويؤثر في صياغة اتجاهات وتصورات كل جنس نحو الجنس الآخر، وفق القيم السائدة في الوسط الاجتماعي والتي تحدد مكانة ودور وقيم كل جنس في المجتمع.

2. المعيار:

هو تصورات إنسانية حول الواجبات والالتزامات، بمعنى أنه تصورات حول نفس الشيء على مستوى الخصوصية[2].

ويتمثل تعريفنا للمعيار في قواعد السلوك في مواقف معينة والتي تهدف إلى ضبط السلوك الاجتماعي.

3. النموذج:

يعرف على أنه نمط واحد من الفعل، وهو يعبر عن صورة بالغة التبسيط تقدم من طرف المجتمع للتقليل من مدى تنوع وتعدد الاتجاهات وضروب السلوك التي توجد في أغلب المجتمعات[3]. وهو يحتوي على خصائص فرد أو جماعة أو ثقافة، وتستخدم النماذج من أجل توفير وسيلة لتصنيف الأشخاص والثقافات، كما أنها تفيد غي التحليل في نفس الوقت[4].

---

(1) أسعد علي (وظفة): **علم اجتماع التربوي**، جامعة دمشق، سوريا، 1992، ص.

(2) مد علي (مد) وآخرون: **دراسات التغ الاجتماعي**، دار الكتب ا امعية، مصر، 1974، ص ص 245-246..

(3)**نفس ا رجع**، ص ص 4-5.

(4)غيث عاطف (مد): **قاموس علم الاجتماع**، دار ا عرفة ا امعية، 1989، ص 491.

وعليه فالنموذج هو تلك القواعد والخصائص المعتمدة والمتبناة من أجل عملية التنشئة الاجتماعية، سواء كانت هذه القواعد والخصائص تقليدية محضة أو تجمع بين التقليدي والعصري، ويهدف النموذج إلى ضبط التنظيم الاجتماعي.

4. **الضبط الاجتماعي:**

هو المراقبة التي يفرضها أفراد المجتمع لتدعيم التعهد بأداء الالتزامات التي تفرضها الأدوار الاجتماعية وهذا بتنظيم مبدأ المكافأة والعقاب[1].

وهو وسيلة اجتماعية أو ثقافية عن طريق قيود منظمة ومنسقة نسبيا على السلوك الفردي، يهدف للتوصل إلى مسايرة الفرد للتقاليد وأنماط السلوك ذات الأهمية في أداء الجماعة لوظيفتها على نحو مستقر[2].

وبناء على التعاريف السابقة وتماشيا مع الموضوع، فالضبط الاجتماعي هو المراقبة التي تفرضها عملية التنشئة الاجتماعية على سلوك كلا الجنسين في أداء الأدوار والالتزامات انطلاقا من الأسرة كمؤسسة أولى لهذه العملية، تليها المدرسة وهذا من خلال القيم والمعايير الاجتماعية الخاصة بالمجتمع، بإتباع مبدأ العقاب باتجاهيه السلبي والإيجابي.

5. **سلم القيم:**

هو تصور لما هو مرغوب فيه على مستوى أكثر عمومية[3]. وهو يحدد لنا إطار تحليل المعايير والمثل والمعتقدات والسلوك [4]. ويتمحور تعريفنا الإجرائي لسلم القيم حول الأسلوب المعمول به في مجتمع ما، والذي يعمل على توجيه الفعل الاجتماعي ضمن سياق اقتصادي، ثقافي، ديني وتربوي.

---

(1) مد علي (مد) و آخرون: **مرجع سابق**، ص 3.

(2) غليت عاطف (مد): **مرجع سابق**، ص ص 218-219.

(3) مد علي (مد) وآخرون: **مرجع سابق**، ص 246..

(4) غليت عاطف (مد): **مرجع سابق**، ص 506 .

6. التحصيل الدراسي:

يشير مفهوم التحصيل الدراسي إلى النتائج المحصل عليها بعد القيام بنشاط معين سواء كان هذا النشاط فكري أو غير فكري، وغالبا ما يكون هذا المعنى منطو على معنى آخر هو النجاح أو التفوق [1]. بمعنى أنه مستوى محدد من الأداء أو الكفاءة في العمل الدراسي، كما يقيم من قبل المعلمين أو عن طريق الاختبارات المقننة، أو كليهم [2]. في حين أننا نعني من خلال هذا البحث النتائج المحصل عليها من طرف التلميذ في جميع المواد الدراسية، والمقيمة بعلامات أو درجات أو ملاحظات وصفية في نهاية كل فصل دراسي.

7. الذات:

عادة ما يتصل هذا المفهوم بنظريات الدور والمركز، ونظريات العلاقات المتبادلة، ونظرية المجال والتفاعل، وأبرز العلماء الذين تناولوا هذا المفهوم " جورج هربرت ميد George Herbert Mead" حيث يرى أن مفهوم الذات ينبثق من التفاعل الاجتماعي وكنتيجة لاهتمام الفرد بالآخرين والطريقة التي يستجيب بها الآخرون نحوه [3].

أما " ليكي Leckey" فيعتبر الذات نواة الشخصية، بحيث تمثل هذه الأخيرة تنظيم ديناميكي للقيم لأنها تتضمن استيعاب أفكار جديدة ونبذ أفكار قديمة [4].

إضافة لذلك فالعالم " كاتيل Cattel" يعتبر الذات أساس ثبات السلوك البشري، ويقسمها إلى نوعين " فعلية " وذات " الطموح "، حيث أن التطابق بينهما يخلق ويحقق التكيف للفرد [5].

وعليه فتعريفنا الإجرائي للذات يعتمد على تعاريف مختلفة، فالذات تتمثل من خلال سلوكات الفرد الذي يطمح للاندماج ضمن المجتمع الكلي، حيث أن هذه السلوكات تعبر عن ردود أفعال ناشئة عن عملية التفاعل في المحيط، ووفق شخصية كل فرد. وتحقيق الذات يتم ضمن مظاهر متنوعة للتفاعل الاجتماعي، إلا أن هدفها واحد وهو التكيف الاجتماعي.

---

(1) مولاي بودخيلي (مد): **نطق التحفيز ا ختلفة وعلاقتها بالتحصيل الدراسي**، ديوان ا طبوعات ا امعية، ا زائر، 2004، ص 325.

(2) سعد ا (طاهر): **علاقة القدرة على التفك الابتكاري بالتحصيل الدراسي**، ديوان ا طبوعات ا امعية، ا زائر، 1991،ص 26.

(3) جلال (سعد): **الطفولة وا راهقة**، دار الفكر العر ، مصر، 1985، ص17.

(4) **نفس ا رجع**: ص19 .

(5) **نفس ا رجع**: ص22

سابعا: المقاربة النظرية للموضوع:

إن دراسة موضوع تأثير الاختلاط على التحصيل الدراسي يعتمد على مؤشرات عديدة " الثقافة، التربية، البيئة بصفة عامة "، وهي من المحددات الأساسية التي ترسم ملامح الموضوع الدقيقة نظرا لما للمناخ الثقافي والتربوي من تأثير كبير على سلوكات الأفراد وعلاقتهم الاجتماعية.

ولتحليل سلوكات أي جماعة اجتماعية و العلاقات داخلها نجد العديد من النظريات التي اجتهدت لتحقيق ذلك، كل حسب التخصص الذي ينتمي إليه، أي كل منها يعتمد على وسائل وتقنيات وطرق تحليل معينة تعود إلى مرجعيات محددة تتلاءم ومجاله.

وفيما يخص بحثنا نجد الكثير من النظريات التي قد تتباين اتجاهات الدراسات فيها، إلا أن هذا لا ينفي أبدا التواصل والتكامل فيما بينها، بل بالعكس فكل اتجاه فيها يكشف ويولد لنا مؤشر آخر يستدعي الدراسة والتحليل والتعمق فيه لاسيما وأن هذا الموضوع تشكله جملة من المعطيات الأساسية تتمحور حول:

- الاختلاط بين الجنسين.
- مرحلة المراهقة.
- التحصيل الدراسي.

حيث كل المعطى في ذاته يشكل موضوعا للدراسة وفقا لنظريات معينة، وعليه فالربط بين هذه الأخيرة يضفي على الموضوع نمطا معينا من العلاقات تجعل أبعادا مختلفة ومتشابكة، وتصبح النظريات فيه متداخلة مما يستدعي الوقوف أو بعبارة أخرى أخذ الكثير منها بعين الاعتبار ولكن المتفاعل منها والفاعل، من أجل تحليل ناجح.

وعليه فقد ارتأينا ونظرا لخصوصية الموضوع استغلال نظرية النمط الثقافي ونظرية المجال، علاوة عن نظرية التحليل النفسي لما تمده للموضوع بصلة وهذا من أجل فهم وتوضيح أكثر، وتفسير أدق للدراسة.

I. **نظرية النمط الثقافي**

وهي ترجع سلوك الشخص و الجماعة إلى الأنماط الاجتماعية التي يعيش الفرد ويترعرع وسطها. والاتجاهات والأنواع المختلفة من السلوك تتكون وفقا لما تمليه الثقافات المتعاقبة على الشخص، وليس وفق ما يرثه الفرد من خصائص ومكونات بيولوجية وعرفية

فقط. فنجد دراسات "ميد " (M.Mead) وأبحاثها عن المراهقة التي أجرتها في بعض المجتمعات البدائية وتوصلت إلى أن أزمة المراهقة لا ترتبط بالنمو والبلوغ فقط، وإنما تتعداها إلى أكثر من ذلك إلى مسألة ترتبط بالبيئة الاجتماعية ونمط ثقافتها وأساليبها في تنشئة الفرد. وهذا يعني أن " ميد" ربطت فترة المراهقة بالمستوى الحضاري والثقافي للمجتمع الذي يعيش فيه المراهق وأكدت " بينيدكيت " (R. Benedict, 1948-1987)، عالمية الأجناس البشرية وأستاذة " ميد " تحليل هذه الأخيرة عن دور التربية في كل ما يحصل للفرد وتتلخص وجهة نظر " بينيدكت" حول تأثير الأنماط الثقافية على السلوك في القول بأن لكل ثقافة مميزاتها الحضارية الخاصة التي يتشبع بها كافة أوجه الأنشطة الاجتماعية وكذا الفردية وتصطبغ بألوانها سائر المؤسسات والمعتقدات.

كما بين " أبرام كاردينز" (Abram Kardiner 1890-1981) أثر الثقافة على الشخصية وعلى ما ينبثق منها من سلوك حيث يؤكد على دور المؤسسات الأولية في بناء شخصية الفرد وتضم هذه المؤسسات الأسرة والنظام التربوي والتي تملي على الفرد قوانين بغية تنمية استجاباته بما يوافق القواعد العامة للمحيط الأسري.

ونفس الأمر بالنسبة لـ " رالف لنتون " (Ralph Linton) حيث بين أن المكانة الاجتماعية لها تأثير قوي على الشخصية القاعدية أو ما يعرف بالشخصية الثقافية.

فكل سلوك للفرد هو مرتبط بمجموعة الأدوار والمراكز الاجتماعية التي فرضت عليه بالطبيعة منذ ولادته خاصة الأسرة. وقد نجح أصحاب نظرية الثقافة في إقامة علاقة بين درجة الصراع بين المراهق والشروط الثقافية، وخلصوا بطريقة منطقية إلى " إدراك أن سيكولوجيا المراهق في مجموعها ترجع إلى طبيعة القيم والشروط التي يضعها الوسط الذي يتطور فيه الطفل، والذي يحدد و يضبط السلوك الجنسي أو غيره من أنواع السلوك الذي يملكن أن يصدر عنه كشخص في أشد فترات النضج..." [1].

II. النظرية المجالية

لا يجب أن نهمل النظرية المجالية التي تعتمد على تفسير سلوك الفرد انطلاقا من مجاله النفسي بالاعتماد على علاقته بالأشياء المحيطة به، ويقول في هذا الصدد " كارث لوين " (K. Lewin) بأنه من غير الممكن تفسير سلوك الفرد جون الإلمام بالتفاعل الديناميكي بين الشخص

(1) أسعد علي(وطفة): **علم اجتماع التربوي**، جامعة دمشق، سوريا، 1992، ص32.

ووسطه، أي بمعزل عن أي عنصر من العناصر، أو متغير من المتغيرات التي يتبادل معها التأثير والتأثر[1]، وعليه فهو يفسر ظاهرة المراهقة بالاعتماد على الأبعاد التالية:

- متغير الانتماء للجماعة.
- الدخول في وضع غير محدد.
- الواقع الجسمي.
- عدم استقرار الوضع.
- الأفق الراهن.
- عدم تحديد الانتماء.

III. نظرية التحليل النفسي

لا يمكننا دراسة موضوع الاختلاط بين الجنسين في المرحلة الثانوية، وهي فترة مراهقة دون العودة إلى التحليل النفسي من أجل فهم أعمق لشخصية التلميذ. و قد عالج" سيغموند فرويد " (Sigmond freud) شخصية الفرد من خلال ثلاث أبعاد:

- البعد الأول: " الهو" و الذي يمثل مستودع الدوافع والحاجات البيولوجية من أجل تحقيق اللذة
- البعد الثاني: " الأنا " الذي يدخل في صراعات مع رغبات الهو التي تعير اهتمام للواقع و متطلباته .
- البعد الثالث: " الأنا الأعلى " وهو يمثل بزوغ قوة منظمة ضابطة، كونتها التنشئة الاجتماعية ورسمت التربية معالمها و آفاقها [2]،بحيث أن "الأنا الأعلى "في مرحلة الطفولة الأولى يقتصر على المعايير والقيم الاجتماعية عن طريق الأسرة "الوالدين خاصة" و "المدرسة" ، "المعلمين" باعتبارهم الفاعل والوسيط في نقل الثقافة والمبادئ الأساسية للمجتمع . إلا أن الطفل و بعد بلوغه مرحلة المراهقة يحدث على مستوى "الأنا الأعلى" اضطراب ناتج عن تغير علاقات المراهق، لاسيما مع والديه وبالأخص مع الذي يتفق معه في الجنس ،و يؤدي هذا الوضع إلى دفع المراهق إلى توسيع شبكة علاقاته الاجتماعية خارج نطاق أسرته لتشمل أفراد الجنس الأخر .

---

(1) لة التربية: **ا راهق والعلاقات ا درسية**، ا غرب، 1993، ص ص 42-43.

(2) **نفس ا رجع** ، ص34.

أما العالم السيكولوجي "إريك إريكسون"(E. Erikson) فهو يهتم بصفة كبيرة لعلاقة الثقافة والوسط الاجتماعي بالعوامل البيولوجية خلال تنشئة الفرد الاجتماعية ،فهو لم يحصر مجال الدراسة مثل "فرويد" في العلاقة "أب، أم، الطفل" بل وسعها إلى إطار المجتمع ككل بكل متغيراته الثقافية والتاريخية والتراثية .نذكر على سبيل المثال، دراسته صراع المراهقين من أجل الهوية بالأزمة التاريخية للزنوج الأمريكيين الذين اضطروا للالتجاء للقوة للتعبير عن ذاتهم ووجودهم. ويرى إريكسون " أنه لا نستطيع الفصل بين النمو الشخصي والتغير في المجتمع المحلي، كما لا نستطيع إن نفصل الأزمات المتعلقة بالهوية في حياة الفرد والأزمات المعاصرة في التطور التاريخي، وذلك لأن كل منهما يساعد على تعريف الآخر و ينتمي إليه فعلا" [1].

وعموما تركز نظرية التحليل النفسي على الاهتمام بالجانب الجنسي والانفعالي والسلوكي من حياة الفرد في التفسير، وهذا بدراسة تأثير العوامل البيولوجية على السلوك لاسيما عندما تصطدم هذه العوامل بالبيئة الاجتماعية الثقافية أثناء عملية التربية والتنشئة الاجتماعية.

(1) لة التربية: **مرجع سابق**، ص ص 42-43.

ثامنا: صعوبات البحث:

لا تخلو أي دراسة علمية من صعوبات تواجه الباحث سواء في مرحلة الدراسة النظرية أو في مرحلة جمع البيانات -الدراسة الميدانية-، ولكن يحاول الباحث دوما التغلب على تلك الصعوبات.

وفي الدراسة الراهنة، قد واجهتنا عدة صعوبات نذكر منها على وجه الخصوص لا الحصر:

- تلك المتعلقة بالجانب النظري لبناء الموضوع و الربط بين مختلف متغيراته، نظرا لافتقار المكتبات لمثل هذه الدراسات إن لم نقل أنها تكاد تنعدم.
- تناول معظم الدراسات لموضوع التحصيل من منظور سيكولوجي، أو بالارتباط مع عوامل أخرى، وإن ذكر عامل الاختلاط فهو يذكر لمجرد الإشارة فقط.

وبناء على ذلك فقد اضطررت للجوء إلى البحث في الانترنيت وهذا للحصول على المعلومات الكافية، وأغلب الدراسات المحصل عليها هي دراسات أجنبية في حين لم أجد دراسات عربية ولا جزائرية تخص الموضوع، حيث اكتفت الكتابات العربية بمجرد إبداء للرأي من منطلق الدراسات الغربية، الأمر الذي عرقل عملية بناء الموضوع سواء في الجانب النظري أو الميداني.

الباب الأول
الجانب النظري للدراسة


الفصل الثاني
الدراسات السابقة

تمهيد

نقوم هنا بالإشارة إلي بعض الدراسات التي تمد بالموضوع بصلة، و ننوه إلى أن أغلب الدراسات هي حديثة لأن مفهوم التربية الجنسية المستمرة حديث النشأة، ظهر سنة 1973 في فرنسا من خلال المؤتمر الرابع لعلماء النفس[1]، وأغلب الدراسات فيما سبق تركز على التحصيل الدراسي وعوامله دون ربطه مع الاختلاط،، وإن كان ربط، فيكون عن طريق الإشارة إليه دون التعمق فيه.

كما نشير إلى أن أغلب الدراسات التي تناولت التحصيل الدراسي بالنظر إلى الجنس ركزت على الفروق الجنسية لا على الاختلاط.

أولا:الدراسات الأجنبية:

1. **دراسة " نيكول موسكوني Nicole Mosconi":** والتي نشرتها في كتاب تحت عنوان " الاختلاط في التعليم الثانوي: الاشتباه الخاطئ La Mixité dans l'Enseignement Secondaire : Un Faux Semblant" سنة 1989.

وقد تمت دراسة الباحثة داخل ثانوية متعددة الاختصاصات عامة وتقنية. حيث تناولت المراحل التاريخية التي مرت بها ظاهرة الاختلاط بين الجنسين في نظام التعليم الفرنسي.

وتمحور هدف هذه الدراسة حول فهم مدلول فكرة الاختلاط من وجهة نظر الفاعلين الأساسيين في العلاقة البيداغوجية من أساتذة وتلاميذ ومن خلال النظام الاجتماعي ككل.

وقامت " نيكول موسكوني" بالدراسة باستخدام تقنيتي المقابلة والاستبيان من أجل الحصول على المعطيات الميدانية وهذا كما يلي:

- قامت بتنظيم مجموعة من المقابلات مع الأساتذة والتلاميذ معتمدة على سؤال محوري وهو " **هل تفضل أن تدرس في قسم مختلط أو غير مختلط ؟ ولماذا؟"**.
- إستخدمت استبيان لأساتذة التعليم الثانوي، ولتلاميذ السنة الأولى ثانوي.
- اعتمدت الباحثة على منهج التحليل الإكلينيكي، حيث قامت بتأويل بياناتها بالرجوع إلى الرغبة اللاشعورية التي تؤثر على الاختلاف بين الجنسين.

---

(1) لة التربية: **مرجع سابق**، ص 86.

أما فرضيات البحث فقد انحصرت في دراسة العلاقة المعقدة بين الأدوار المؤسساتية والأدوار الجنسية وكيف تتبادل حسب المراكز والجنس،فيما يخص الأساتذة فتفترض الباحثة أن هناك علاقة بين الدور المؤسساتي للأستاذ ودوره الجنسي كذكر، كما تفترض أيضا أن هناك صراع بين هذا الدور المؤسساتي والدور الجنسي للأنثى كأستاذة.

أما فيما يخص التلاميذ فتفترض أن تكون العلاقة عكسية حيث يوجد صراع بين جنس الذكر ودوره المؤسساتي كتلميذ من جهة، ولا يوجد صراع بين الدور الجنسي للأنثى ودورها المؤسساتي كتلميذة هذا من جهة أخرى.

وتتلخص نتائج البحث الميداني للباحثة " نيكول موسكوني" فيمايلي:

- تبين للباحثة أن نظام الاختلاط بين الجنسين يميل إلى تجاهل وانعدام الاختلاف بين الذكور والإناث.
- إن العلاقة البيداغوجية تحاول أن تتجاهل أو ترفض على الأقل واقع الذاتية الجنسية للأفراد المندمجين في العلاقة البيداغوجية، فرغم الاختلاط فإن جماعة القسم تبقى مرتبطة ومنتظمة حول مفهوم " الذكر الحيادي Le Masculin Neutre".
- تعتقد الباحثة أن النظام المدرسي المختلط يرتبط بمبتغيات أساسية أخرى وهي الدفاع ضد الاندفاعات الشهوانية والعدوانية.
- إن مظاهر الاختلاط بين الجنسين يمكن تفسيرها إلى الصراعات اللاشعورية للأفراد والتي تعود للصراعات الاجتماعية التي مر بها المجتمع عامة، والتي تفرض سيطرة الرجال على النساء، وبالرغم مما أستطاع نظام الاختلاط في التعليم تحقيقه من مساواة بين الذكر والأنثى كحق فردي، وإمكانية تحرر النساء، إلا أن هذا النظام قد حافظ على مظهر خفي لنظام سيطرة الذكور على الإناث بحيث أنه يميل إلى رفض الاختلافات الجنسية بين الأفراد، ويميل أيضا إلى اختصار هذا الاختلاف في وحدة وذاتية جنس واحد هو الذكر فقط.

2. دراسة " ميشيل فيز " (Michel Fize) : نشرت سنة 2003 في كتابه " فخ الاختلاط المدرسي Les pièges de la mixité scolaire)، دراسة أجريت حول ظاهرة التعليم المختلط في فرنسا.

حيث تناول في كتابه جذور التعليم المختلط في أوربا بصفة عامة وفرنسا بصفة خاصة، كما تعرض لمختلف الأفكار المؤيدة والمعارضة لفكرة الاختلاط في نظام التعليم لبعض الباحثين بتبيان حجج كل فريق.

كان الهدف من الدراسة التعرض لمختلف الآراء والتصورات المبنية حول موضوع الاختلاط في التعليم وتبيان الآثار الإيجابية والانعكاسات السلبية.

وقد اعتمد بالدرجة الأولى على رصد نتائج مختلف الدراسات والمقالات المنشورة في الجرائد التي تناولت الموضوع بأوربا إضافة للمقابلات التي أجريت مع التلاميذ و الأساتذة والأولياء.

انطلق " ميشيل فيز" من سؤال محوري وهو " **هل يمكن اعتبار الاختلاط كقاعدة أساسية النظام المدرسي؟ ومكسب لا يكن التشكيك في صحة نتائجه؟ وعمود للمدرسة العمومية؟"**

أما الإشكالية فتمحورت حول تساؤلات أساسية هي:

- ✓ **إلى أي مدى يخضع الاختلاط لانتقادات الرأي العام؟**
- ✓ **إلى أي مدى يمكن دعم وتأييد هذه الانتقادات؟**
- ✓ **إلى أي مدى يمكن للواقع الإحاطة بحجج المؤيدين والمعارضين للاختلاط في التعليم المدرسي؟**

وقد خلصت الدراسة إلى أن نظام التعليم المختلط يدعم اللامساواة بين الجنسين على عكس ما يتصوره دعاة نظام الاختلاط، وأن الفرق في التحصيل بين الإناث والذكور في المواد العلمية يرجع لتصور المعلمين لإمكانيات كلا الجنسين، حيث يرى المعلمون أن الذكور أعلى إمكانية من الإناث في المواد العلمية وأقل مهارة منهن في المواد الأدبية.

وهذا التصور يتجسد من خلال تصرفات لاواعية يعمل على ترسيخ هذه الفكرة في ذهن كل من الذكور والإناث مما يؤثر على تحصيلهم الدراسي. ومن النتائج التي توصل إليها "ميشيل فيز" أن الاختلاط بين الجنسين في التعليم يؤدي إلى ارتفاع ظاهرة العنف خاصة التحرش الجنسي مما يؤثر على التحصيل.

ثانيا: دراسات جزائرية:

1. رسالة لنيل درجة ماجستير مقدمة من طرف الطالب "عمر لعويرة" أجريت سنة 1996 بمعهد علم النفس وعلوم التربية بجامعة قسنطينة تحت عنوان " أثر الاختلاط الجنسي على التحصيل العلمي والذكاء والتوافق النفسي لطلبة المرحلة الثانوية ".

أجريت الدراسة على طلاب السنة الثانية ثانوي موزعين على ثلاث ثانويات، الأولى خاصة بالإناث، الثانية خاصة بالذكور أما الثالثة فكانت مختلطة، حيث ضمت العينة (207) من بينهم (98) ذكر و(109) أنثى، موزعين على شعبتي علوم الطبيعة والحياة والاقتصاد والتسيير.

وقد اعتمد الباحث في تحليله للدراسة على اختبار الذكاء D48، واختبار التوافق الدراسي.

وتمحورت إشكالية الدراسة حول التساؤلات التالية:

- ✓ هل يساعد الاختلاط على الانسجام النفسي للطلاب؟
- ✓ هل يؤدي الاختلاط إلى تحصيل علمي جيد؟ أم أنه ينعكس سلبا على القدرات التحصيلية لأغلب الطلبة؟
- ✓ هل يسهل الاختلاط على العملية التعليمية؟
- ✓ هل يعد الاختلاط عاملا أساسيا في تدهور أخلاق الطلبة؟

وقد توصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

- أن الاختلاط بين الجنسين ضعيف الأثر في المؤسسة التربوية قياسا بعوامل أخرى كتأثير الجو الأسري.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين نسب ذكاء طلاب الثانوية المختلطة وطلاب الثانويتين غير المختلطتين.
- عدم وجود اختلال في التوافق النفسي والاجتماعي والدراسي لطلاب وطالبات الأقسام المختلطة وغير المختلطة مما يدل على عدم تأثير الاختلاط بين الجنسين على التوافق النفسي والاجتماعي والدراسي للطلاب والطالبات.

وبصفة عامة فإن الاختلاط لا يؤدي لانخفاض المستوى العلمي والدراسي، ولا لانخفاض مستوى الذكاء عند الطلاب، وكذا لظهور عدم التوافق النفسي والاجتماعي والدراسي.

2. رسالة لنيل درجة ماجستير مقدمة من طرف الطالب " لونيس علي" سنة 1995 تحت عنوان " أثر الاختلاط الجنسي على تماسك جماعة العمل " أجريت بمعهد علم النفس وعلوم التربية بجامعة قسنطينة،حيث شملت الدراسة عينة تضم (180) فردا.

وتمحورت إشكالية الدراسة حول التساؤلات التالية:

- ✓ هل جماعة العمل المختلطة تمتاز بتماسك أعضائها أكثر من جماعة الرجال فقط؟ وجماعة النساء فقط؟
- ✓ هل غالبية الأفراد المنتمين إلى جماعة العمل المختلطة لهم اتجاه إيجابي نحو عمل المرأة؟
- ✓ هل أن تماسك الجماعة المهنية يعتمد على ضرورة وجود المرأة؟
- ✓ هل أن أغلب أفراد العمل لهم ميل وتفضيل للتعامل مع الجنس الآخر في الوسط المهني؟

ويمكن تلخيص نتائج الدراسة فيما يلي:

- تتميز الجماعة المختلطة في ميدان العمل بتماسك أعضائها أكثر من جماعة الذكور فقط أو جماعة الإناث فقط.
- إن أغلب أفراد الجماعة المختلطة يتميزون بالاتجاه الإيجابي نحو عمل المرأة.
- إن أغلب أفراد الجماعة المختلطة لهم ميل للعمل مع الجنس الآخر.

ثالثا: دراسات أخرى:

ونجد من هذه الدراسات دراسات عربية وأجنبية تمد للموضوع بصلة نتطرق إليها حسب تسلسلها الزمني:

- دراسة "فيديركيو" (Fidirico) سنة 1971 و التي تمحورت حول توافق الجنسين في المدارس الثانوية وتوصلت هذه الدراسة إلى وجود فروق بين المدارس المختلطة وغير المختلطة حيث أن التوافق تكون أكبر بين الإناث و الذكور الدارسين بالثانويات المختلطة.
- دراسة "كورنيلسون" (Kornelson) سنة 1973 حول التحصيل الدراسي و التوافق الاجتماعي في المدارس المختلطة وغير المختلطة، وأسفرت النتائج عن عدم وجود فوارق بين التلاميذ المختلطين وغير المختلطين في التوافق الاجتماعي.
- دراسة "كيلي"(Killy) سنة 1978 والتي أثبتت تفوق الذكور على الإناث في ميدان العلوم، وتكتسي هذه الدراسة أهمية معتبرة لأنها شملت 14 بلدا[1].
- ونجد قبل هذه الدراسة بحوث ألمانية للباحثين " بارج و جوتشتننغ" (Berge et Gotshing) سنة 1977 والتي أبرزت تفوق قليل جدا لجاذبية البنات للكيمياء.
- دراسة " محمد أحمد" سنة 1981 والتي أجريت على طلاب ثانويين هدفت إلى دراسة الاستقلال وصور الذات وتقديرها في المسائل العاطفية، فقد أحلت الصدارة بين الطلاب للمسائل الجنسية في اهتماماتهم وهي تشغل الذكور أكثر من الإناث.
- توصل الباحث " بيكر" سنة 1982 في منطقة السيراليون Seraleone إلى تفوق الذكور على الإناث في أربع مواد علمية وهي البيولوجيا والكيمياء و الفيزياء والرياضيات[2].
- دراسات العديد من العلماء نشرت في مجلة العلوم الدولية سنة 1987 والتي أثبتت تفوق البنات على الذكور في الميدان اللغوي، وتفوق البنين على البنات العلوم، كما أشارت إلى نقطة أساسية وهي أن أساتذة العلوم أكثر اهتماما بالذكور، وأكثر تشجيعا لهم على المشاركة في المناقشات [3].

---

(1) مولاي بودخيلي (محد): **مرجع سابق**، ص 356.

(2) **نفس ا رجع** ، ص 357

(3) **نفس ا رجع** ، ص ص 357-361.

وبما أن التحصيل الدراسي ناتج عن تفاعل العديد من العوامل سنذكر بعض البحوث التي لها صلة مع هذا الموضوع لاسيما تلك المرتبطة بالعوامل البيئية الثقافية والتربوية، لأن هذه الأخيرة ـ العوامل ـ تعد نقطة الانطلاق الأولى بالنسبة للفرد فلا يمكن التحدث عن سلوك الفرد دون العودة إلى أصوله وتنشئته الاجتماعية ومحيطه وما لهذا الأخير من تأثير على سلوكيات وعلاقات الفرد واستجاباته الآنية والمستقبلية.

- وفي هذا المجال نجد دراسة " جورج موكو" (George Moko) حول التخلف الدراسي، والتي أوضحت أن العوامل العاطفية والطبيعية لها تأثير على التحصيل بسبب ضعف " الأنا" الذي يرجع إلى الخبرات الأولى للطفل، وإلى نزاعه مع البيئة العائلية والشعور بعدم الأمن، وإلى إجحاف المعلمين أو عدوانيتهم [1].
- دراسة " بيرنار شالو " (Bernard Chalot) الذي يرى أن الرسوب المدرسي يضرب يتفشى عند أطفال الطبقة الشعبية " الأسر الشعبية " ولا يرجع ذلك لعدم الاستعداد الطبيعي أو البيئي ولكن إلى أن المدرسة لم تخلق لهم[2].
- دراسة" محمد الدريج " حول التخلف الدراسي، والتي توصل من خلالها إلى أن المستوى السوسيو ثقافي لأسر التلاميذ الذين لم يكرروا السنة مرتفع جدا عن المستوى السوسيو ثقافي لأسر التلاميذ الذين كرروا السنة، زيادة عن ذلك فقد أسفرت نتائجها عن تأثير التكوين والمناخ العائلي على التأخر الدراسي، حيث أن 35% من المتخلفين دراسيا لم تكن لهم اتصالات مع آبائهم ، في حين أن 17% من التلاميذ العاديين لا يتصلون مع آبائهم[3].
- دراسة " حميد الفاروقي " التي تناول فيها مفهوم الضياع واللامساواة السائدين في المدرسة المغربية، والتي أكدت اللامساواة بين البادية و المدينة ونين الإناث والذكور سواء فيما يخص نسبة المتمدرسين أو الناجحين،، والتي تعود أهم أسبابها إلى عوامل شخصية أسرية واقتصادية وثقافية، هذا بالإضافة إلى انتقائية التعليم، وإلى انعدام المساواة في عملية التمدرس[4].

---

(1) غريب (عبد الكر): **التخلف الدراسي، دراسة نظرية وميدانية ا دينة والبادية، إفريقيا الشرق**، ا غرب، 1991، ص46.
(2) **نفس ا رجع** ، ص 27.
(3) مولاي بودخيلي (مد): **مرجع سابق**، ص 67.
(4)غريب (عبد الكر): **مرجع سابق**، ص64

كما نشير إلى أن بعض البحوث والدراسات أجريت وأثبتت أن الفروق بين الجنسين في ميدان التحصيل الدراسي نقصت نوعا ما مقارنة بالماضي[1]

وأخيرا لا يجب إهمال بحث " كينزي " (Kinsey) سنة 1948 حول أشكال السلوك الجنسي، والشيء الذي اقتطفناه من دراسته هو ما يهم بحثنا، وبالرغم من أن اتجاه الدراسة مختلف، إلا أنه يمكن إجراء بعض الإسقاطات كاتخاذ المتغيرات التي تؤثر في سلوكات الجنسين (العمر، المهنة، المستوى الثقافي، المستوى الاجتماعي والاقتصادي) ويمكن إجمال أهم نتائج هذه الدراسة فيما يلي:

أ- إن شكل وتكرار النشاط الجنسي متعدد التأثر بالعمر والجنس وبالدين والمستوى التعليمي، مكان السكن " المدن والريف " وبالمركز المهني.

ب- اختلاف الأفراد كثيرا من نفس العمر، ونفس الطبقة ونفس النمط الاجتماعي بتنوع وتكرار نشاطهم الجنسي.

ج- للرجال في المتوسط نشاطات جنسية أكبر ومتكررة أكثر، وهي أكثر انتظامية وأقل انتقالية من النساء.

فكنزي توصل إلى أن الأفعال الجنسية هي وحدات مهمة للسلوك الاجتماعي، أي أنها تفسر لنا اختلافات السلوك، إلا أنه لم يعطي تفسيرا جديا للموضوع[2].

ومن خلال هذه الدراسات المعروضة يمكننا التقرب أكثر من الموضوع والكشف عن بعض الجوانب الخفية فيه.

---

(1)مولاي بودخيلي (مد): **مرجع سابق،** ص 68

(2)كابلوف (تيودور)**: البحث السوسيولوجي،** تر ة: عياش (اة)، دار الفكر ا ديد، لبنان،1979، ص 207.


الفصل الثالث
التنشئة الاجتماعية

تمهيد

لقد ارتأينا في هذا الفصل الانطلاق من التنشئة الاجتماعية باعتبارها عملية تعليمية بتبيان دورها وعلاقتها مع العديد من العمليات الاجتماعية.

فالتنشئة الاجتماعية هي المرجع الأولي لفهم العلاقات الاجتماعية، فلا يمكن الحديث عن العلاقات داخل المؤسسة التعليمية دون العودة إلى طبيعة التنشئة الاجتماعية في المجتمع المراد إجراء الدراسة به، فشخصية الفرد تتشكل على منوال المعايير والقيم السائدة في مجتمعه وتمكنه من مسايرة جماعته والتوافق ضمنها وتكسبه الطابع الاجتماعي لها وتيسر له الاندماج في الحياة الاجتماعية، لأنها عملية تشكيل السلوك الاجتماعي وهي عملية إدخال ثقافة المجتمع لبناء الشخصية. ولما كان موضوع الاختلاط يضم كلا الجنسين لزم علينا التقصي عن طبيعة العلاقات الأسرية، لاسيما تلك التي تربط الجنسين. لأن أي سلوك يقوم به الفرد أو أسلوب ينتهجه في التعامل مع الآخرين بصفة عامة والجنس الآخر بصفة خاصة إنما هو نابع من المصدر الأم وهو الأسرة وأي اتجاه يتبناه هو انعكاس للتربية التي تلقاها داخلها ـ الأسرة ـ وامتداد لجذورها.

كما تعرضنا لبعض التغيرات الحديثة وتأثيرها على الأسرة العربية، بصفة عامة، والجزائرية، بصفة خاصة، وانعكاس ذلك على بنية الأسرة ونمط التفكير فيها واعتقاداتها واتجاهاتها فيما يخص التعليم لكلا الجنسين، وكما ذكر ابن خلدون: "التعليم يتأثر بأحوال المجتمع إلى حدٍ كبير، فهو يتقدم أو يتأخر مع تقدم أو تأخر الأحوال"[1]. وكما سبق الذكر فيما قبل أن هذه التغيرات تؤثر على وضعية التعليم للجنسين وبالتالي تؤثر على أدوار كل من الذكر والأنثى وهذا من شأنه إحداث تغيرات على مستوى العلاقات السائدة بينهما.

كما لم يفتنا أن نتعرض في نهاية هذا الفصل إلى التنشئة الاجتماعية في المدرسة باعتبار هذه الأخيرة هي المجال الاجتماعي الذي تفرضه طبيعة البحث، والذي يعمل على تمرير التوجيهات الفكرية والاجتماعية والوجدانية، من خلال ممارسة السلطة والنظام وأنماط العلاقات في القسم، فهي التي تقدم نموذج للسلوك من خلال التلميذ المثالي أو المشاغب والناجح أو الفاشل.

([1]) جحا (فريد): **الجانبان التعليمي والتربوي في حياة ابن خلدون**، مجلة الدراسات النفسية التربوية، الكويت، العدد 9، أفريل1989، ص 32.

المبحث الأول: التنشئة الاجتماعية والعمليات المتصلة بها

أولاً: التنشئة الاجتماعية والدور والمركز

ميّز بين المركز الاجتماعي والدور الاجتماعي، فالمركز هو المكان الذي يحتله الفرد في المجتمع على أساس الجنس أو المهنة أو الزواج... أما الدور فهو السلوك الذي يقوم به في المركز الذي يشغله. وكل منظمة اجتماعية مثل المدرسة توجد بها مراكز اجتماعية مختلفة مثل مركز المعلم، مركز الطالب، مركز المدير، وتنوع المراكز والأدوار تبعاً لتنوع الثقافات.

وعليه نحدد كل من مفهوم الدور والمركز.

1. مفهوم الدور:

يعرف (لينتون Linton) الدور على أنه جملة النماذج الثقافية المرتبطة بوضع اجتماعي معين وتشمل هذه النماذج الاتجاهات والقيم وسبل السلوك الصادرة عن الفرد مرتبطة بوضعه الاجتماعي"[1]. ويعرفه (رويتر Roiter): "هو وظيفة الفرد في جماعة ودوره في موقف اجتماعي معين"[2].

2. مفهوم المركز:

"هو السلوك الذي يتوقعه فرد ما من الآخرين" على حد تعريف (ستوتزيل Stotezel)[3] وهو "المكان الذي يشغله فرد ما في نظام اجتماعي معين في وقت معين على حد تعريف (ألبورت Alport)[4]. ومنه فإن المركز هو السلوك الذي يتوقعه الفرد الذي يحتل وضعية اجتماعية معينة، من أفراد الجماعة نحوه، فمثلاً المعلم يتوقع من التلاميذ الخضوع والاحترام والانضباط، والتلاميذ يتوقعون من المعلم أن يقوم بتعليمهم وتوصيل المعلومات لهم من جهة، ويمارس سلطة عليهم داخل القسم من جهة أخرى.

ومن تعريف كل من الدور والمركز نصل إلى أنهما مفهومان متلازمان، فالمركز هو الجانب الستاتيكي للفعل الاجتماعي، أما الدور فهو الجانب الديناميكي له، فمثلاً مركز المعلم، من

---

(1) شروخ (صلاح الدين): **علم الاجتماع التربوي**، دار العلوم، الجزائر، 2004، ص 121.

(2) عطوف (ياسين): **مدخل في علم النفس الاجتماعي**، دار النهار، لبنان، 1981، ص 98.

(3)) أسعد علي(وطفة): **مرجع سابق**، ص ص 55-56.

(4) **نفس المرجع** ص 59.

أجل احتلال هذا المركز لا بد على الفرد أن يوظَّف في مهنة التعليم، ولا يستطيع المعلم ممارسة دوره إلا إذا استطاع تحقيق شروط المعلم.

ومركز الذكر والأنثى مركز يتحدد بيولوجياً ثم اجتماعياً وهذا المركز يبقى ثابتاً، أما السلوك الذي يميّز الصبي عن البنت فهو الجانب الدينامي للمركز وهو الدور.

إذن فنسق الأدوار والمراكز كلاهما يشكل نظاماً اجتماعياً متكاملاً في إطار الحياة الاجتماعية.

3.العوامل المحددة للأدوار والمراكز:

إن نظام المجتمع يتكون من شبكة معقدة من الأدوار والمراكز التي تتميز بالتداخل والتكامل. وتتأثر الأدوار والمراكز الاجتماعية بالثقافة السائدة وبعوامل الضبط الاجتماعي والنسق القيمي.

أما العوامل الاجتماعية فهي ما تتصل بجهد الفرد وعمله وتحصيله كدرجة التعليم والجهد الشخصي والاحترام والدخل.

ومن الأدوار الاجتماعية والمراكز ما هو مفروض وما هو مكتسب، فمن الأدوار المفروضة نجد دور الجنس على سبيل المثال لا الحصر، كما نجد تلك التي تتعلق بالعمر كدور البنت ودور الصبي ودور المراهق ودور الشاب ودور الكهل ودور الشيخ.

أما الأدوار المكتسبة فهي التي تتعلق بمستوى تحصيل الفرد العلمي والمهني والتي هي نتاج للجهود الفردية.

أ. العامل الثقافي:

وكما سبق الذكر فإن الثقافة القائمة في المجتمع لها دور هام في تحديد الأدوار والمراكز وهنا سوف نضرب مثالاً حسب ما يوافق طبيعة موضوع الدراسة. فالمجتمعات البسيطة تنظر إلى المراهق ذو الرابعة عشر سنة على أنه رجل ناضج وهذا ما يلاحظ خاصة في المناطق الريفية على عكس المجتمعات الحديثة التي تنظر إليه على أساس أنه طفل.

ومنه فإن الاختلاف الثقافي له تأثير على مكانة الجنسين في المجتمعات وهنا نستحضر أبحاث (مارغريت ميد Mead) والتي توصلت إلى أن مكانة الرجل في القبائل البسيطة تكون في إطار المنزل بين أعمال البيت وتربية الأطفال، أما المرأة فتقوم بالأعمال خارج المنزل[1].

أما في مجتمعاتنا اليوم فالملاحظ أن المرأة الغربية تقوم بأعمال غير متاحة للمرأة في ثقافتنا العربية.

ب. طبقة العمر:

إن الفرد يمر بمراحل عمر مختلفة: مرحلة الطفولة، مرحلة المراهقة، مرحلة الشباب، مرحلة الكهولة، وكل مرحلة من هذه المراحل لها ميزاتها وخصوصياتها تفرض على الفرد اكتساب أدوار ومراكز تتناسب ومرحلة عمره، فمركز الصبي غير مركز المراهق غير مركز الشاب. فالفرد أحياناً لا يمكنه ممارسة أي دور إلا إذا استوفى شروط العمر.

ج. الطبقة الاجتماعية:

إن الانتماء الطبقي له دور في تحديد أدوار ومراكز الأفراد، فأبناء كل فئة اجتماعية يكتسبون أدوار وفقاً لوضعية ذويهم الاجتماعية. وقد أوضحت أبحاث سوسيولولجية أن أبناء الفئات الاجتماعية الدنيا يميلون إلى ترك المدرسة والقيام بأعمال مهنية. كما أبرزت مدى تأثير الوسط الاجتماعي الذي يتمثل في مستوى التحصيل الثقافي للأولياء والمستوى الاقتصادي الأسري على المسار الدراسي للأبناء ومدى تحصيلهم العلمي.

ومنه نصل إلى أن أي تغيير يحدث في حياة الفرد يؤثر على دوره ومركزه الاجتماعيين، وهذا التغيير قد يحدث صراعاً في أدواره، والصراع قد يحدث في حالة ما إذا اضطر الفرد إلى إتباع سلوك معين تمليه عليه عملية الانتقال، كالانتقال من طبقة اجتماعية إلى أخرى "ويمكن أن نرى الصراع بكثرة عند نهاية مرحلة المراهقة"[2]، نظراً لحساسية هذه المرحلة وصعوبتها فعادة ما يتمرد المراهق على عادات وتقاليد المجتمع مما يؤدي به إلى عدم الالتزام بها، فينشأ صراع بينه وبين محيطه فيحدث التصادم فتتأزم وضعية المراهق لتموضعه في منطقة الوسط بين الصغار والكبار.

---

(1) شروخ (صلاح الدين): **علم الاجتماع التربوي،** دار العلوم، الجزائر، 2004، ص 78

(2) شكور (خليل): **أمراض المجتمع،** الدار العربية للعلوم، بيروت، ط 1، 1998، ص 105.

ثانياً: التنشئة الاجتماعية وبناء الشخصية

مما لا شك فيه وكما أثبتت العديد من البحوث أن التربية في مرحلة الطفولة لها الأثر الكبير في تكوين شخصية الفرد، فالشروط التي ينشأ الفرد في ظلها هي المكوّن الأصلي لشخصيته الاجتماعية، والارتباط الطفولي بالأسرة هو العنصر اللاعقلاني في عملية التنشئة والعنصر الذي لا يمكن محوه ولا إعادة برمجته في العقل الباطن للفرد[1].

1.مفهوم الشخصية

لقد تعددت مفاهيم الشخصية نظراً لأهميتها وارتباطها بمختلف جوانب حياة الفرد وسوف نتطرق إلى البعض منها بما يوافق موضوع دراستنا.

فيعرفها يوسف مراد على "أنها الصورة المنظمة المتكاملة لسلوك فرد ما يشعر بتميزه عن الغير، وليست هي مجرد مجموعة من الصفات، وإنما تشمل في الآن نفسه ما يجمعها. وهي الذات الشاعرة، وكل صفة مهما كانت ثانوية تعبر إلى حدٍ ما عن الشخصية بكاملها"[2].

أما (لينتون Linton) فيعرفها على أنها "الجمع المنظم للعمليات والحالات النفسية للفرد"[3].

كما تعتبر الشخصية نظام كامل نسبياً مكون من ميول واستعدادات جسمية وعقلية التي تعتبر مميزاً خاصاً لكل فرد. وبمقتضاها يتحدد أسلوبه الخاص للتكيف مع البيئة المادية والاجتماعية وهذا على حد نظرة (سيريل بورت Cyrille P.)[4].

وعليه نصل إلى أن الشخصية هي تنظيم يجمع اتجاهات الفرد وأفكاره وعاداته ورغباته وقيمه وتصوره لنفسه وخطته العامة في الحياة، فلكل شخص شخصيته المتميزة فلا يمكن أن يكون لفردين نفس الطابع وإن كانت هناك أوجه تشابه كثيرة.

ومنه فلكل فرد نمط فريد من المدركات والدوافع المميزة له، والأسلوب الخاص به في تحقيق أهدافه ورغباته انطلاقاً من مدركاته وانفعالاته وذكرياته التي تطور سلوكه.

---

(1) لقاء تلفزيوني مع الدكتورة خلود يوم 2006/03/10.

(2) يوسف (مراد): **مبادئ علم النفس العام**، دار المعارف، مصر، ط 2، ص343.

(3) Linton,(B). : **Le fondement de la personnalité**, Dunaud, France, 1986, p.97.

(4) نوري (الحافظ): **تكوين الشخصية**، مطبعة المعارف، بغداد، 1961، ص16.

وإذا ما انطلقنا من فكرة ذكريات الفرد التي تطور سلوكه، نستنتج أن شخصية الفرد تتشكل وفقاً لمنوال المعايير والقيم الاجتماعية لثقافة المجتمع، خاصة في إطار الجماعات الأولية المرجعية كالأسرة والمدرسة وجماعة الأقران.

ولا يمكن لنا أن نتطرق إلى بناء الشخصية دون أن نتعرض لمفهوم الذات الذي يعتبر جوهر الشخصية.

فالفكرة التي يكونها الفرد عن نفسه، أي مفهومه لذاته لها دور كبير في توجيه سلوكه وتحديده، فمثلاً الطالب الذي لديه فكرة عن نفسه بأنه مجتهد وذكي ومواظب فإنه يتصرف وفقاً لهذه الفكرة التي رسمها عن نفسه.

2.الشخصية ومفهوم الذات

لقد سبق لنا أن تطرقنا إلى مفهوم الذات ضمن تحديد المفاهيم الأساسية للموضوع. وهذا نظراً لما لهذا المفهوم من أهمية في فهم السلوك البشري والتعرف على محدداته لاسيما تلك المتعلقة بالمجالات الإنجازية والتكيفية، وتجدر الإشارة إلى أن الفرد "لا يستطيع إدراك ذاته إلا من خلال ردود أفعال الآخرين"[1].

أ. جوانب الذات:

للذات خمسة جوانب أساسية، ويعتبر هذا التقسيم تقسيماً فرضياً وضعه (شوهان Chauhan)[2] نستعرضه باختصار.

الذات الجسدية: وتتضمن الجسد وفعاليته البيولوجية.

الذات كعملية: تتضمن الأفكار والمشاعر والسلوك.

الذات الاجتماعية: وتتألف من الأفكار التي يستدخلها الفرد ويتشربها، والسلوك الذي ينتهجه ويقوم به أثناء تفاعله مع الآخرين، ومن خلال الأدوار التي يقوم بها.

مفهوم الذات: وهي الصورة التي يكونها الفرد عن نفسه.

الذات المثالية: وهي تشير إلى ما يطمح الفرد لأن يكون عليه في المستقبل.

---

(1) محمد علي أبو جادو (صالح): **سيكولوجية التنشئة الاجتماعية**، دار المسيرة للطباعة والنشر والتوزيع، عمان، ط 1، 1998، ص156.

(2) **نفس المرجع**، ص 158

ب. كيفية تحقيق الذات:

لقد حددت السمات التي يتم من خلالها تحقيق الفرد لذاته عبر بحث نشرت نتائجه في تقرير لجمعية التوجيه وتطوير المناهج سنة 1971 وهي كما يلي:

إن الشخص الذي يحقق ذاته هو ذلك الفرد الذي له وعي تام بواقعه وإدراك مناسب لذاته وفق هذا الواقع، فيتعامل بالتالي مع الحقيقة بسهولة ويتقبلها. وبالتالي يستطيع تكوين وجهة نظر إيجابية لا سلبية عن نفسه هذا من جهة، وتتكون لديه ثقة متزايدة بقدراته وطموحاته تكون أكثر واقعية من جهة أخرى.

كما أن هذا الشخص له شعور قوي بالتعاطف مع الآخرين، بسبب انفتاحه على خبرات وتجارب الآخرين. وهذا بفضل قدراته التي تسمح له بأن ينطلق من ذاته ليمتد بمفهومه لذاته ليشمل عائلته وأصدقاءه وأفراد مجتمعه، الأمر الذي يحقق له مستوى عالٍ من التكامل الشخصي.

3. العوامل المؤثرة في مفهوم الذات:

يرى كارل روجر إن تكوين الفرد صورة عن ذاته ثابت نسبياً وإلى حدٍ كبير، إلا أنه يمكن تعديله أو تغييره بما يتناسب مع التغيرات التي تحدث في المحيط والمواقف التي يمر بها الفرد أثناء محاولته التكيف مع البيئة المحيطة به[1].

ومن العوامل التي تؤثر في مفهوم الذات:

أ. العوامل الوراثية: لا يمكن إهمال العوامل الوراثية خصوصاً الذكاء فمستوى الذكاء يؤثر بشكل كبير على الوعي الاجتماعي. فالأطفال الأذكياء يعبرون بشكل أفضل عن مشاعرهم وعن أنفسهم من الأطفال الأقل ذكاء، مما يؤثر بدوره على تطور مفهوم الذات[2].

ب. عامل السن: إن مفهوم الذات يتشكل منذ الطفولة ويتطور مع كل مرحلة من مراحل نمو الفرد، بحيث يرى (إريكسون Erikson) أن فترة المراهقة هي مرحلة تطوير الشعور بالهوية حيث تعتبر هذه المرحلة من المراحل الصعبة والحساسة في حياة الفرد. بحيث يجد الفرد نفسه خلال هذه المرحلة بين عالمين: عالم الطفولة وعالم مرحلة الرشد فأي طريق يتبنى؟ وهنا يبدأ بتكوين هوّية خاصة به تحدد موقعه ومكانته في محيطه.

---

(1) مراد صلاح (أحمد): **مفهوم الذات والخبرة التدريسية**، مجلة التربية، العدد 9، 1988، ص45.

(2) السمراني هاشم (جاسم): **مدخل في علم النفس**، المكتبة الوطنية، بغداد، 1977، ص73.

ج. العامل الاجتماعي: يتحدد مفهوم الذات لدى الفرد من خلال المحيط الاجتماعي وطبيعة العلاقة التي تربطه بالوالدين، جماعة الأقران والرفاق، المدرسين والمربين.

ثالثاً: التنشئة الاجتماعية والتفاعل الاجتماعي:

1. مفهوم التفاعل الاجتماعي:

التفاعل الاجتماعي هو العملية التي يتم بموجبها تمكين الفرد من اكتساب القيم عن طريق عملية التنشئة الاجتماعية، التي يخضع لها الفرد منذ ولادته. والأسرة هي همزة الوصل بين الفرد ومجتمعه من خلال آليات عملية التنشئة الاجتماعية.

وعليه لا يمكن أن تتم عملية التفاعل الاجتماعي دون عملية الاتصال، لذلك لابد لنا أن نتطرق لمفهوم الاتصال.

2.مفهوم الاتصال:

يعرف الاتصال على أنه نظام من الرموز لها معانٍ أعطاها إياها الإنسان. والرمز هو الذي يمثل شيء آخر. والكلمة عبارة عن رمز يمثل فكرة أو شيء في الواقع[1].

إذن فالتفاعل الاجتماعي هو عملية اتصال قد تتم بين الأشخاص، بين الشعوب وبين المؤسسات وحتى بين الثقافات.

وأثناء عملية التفاعل الاجتماعي تبين لنا العديد من المظاهر. هذه الأخيرة هي نتاج عملية الاتصال، منها ما هو إيجابي ومنها ما هو سلبي. وسوف نتعرض إلى أهم مظاهر هذا التفاعل.

3.مظاهر التفاعل الاجتماعي:

يتكون التنظيم الاجتماعي من مجموع العلاقات التي تربط الأفراد مع بعضهم البعض. وكل علاقة لها ميزتها التي تنشأ من طبيعة اجتماع الأشخاص وتفاعل رغباتهم واحتكاك بعضهم ببعض. وتتمثل العلاقة بين الفرد والبناء الاجتماعي في مدى محافظة الأفراد على ترابطهم واستجابتهم لمتطلبات الحياة الاجتماعية. يمثل الدور والمركز وحدة من وحدات البناء الاجتماعي التي تنشأ العلاقات الاجتماعية التي تتمثل في ثلاثة مظاهر أساسية.

---

(1) محمد علي أبو جادو (صالح): **مرجع سابق**، ص124.

أ. الصراع:

وهو مظهر من مظاهر التفاعل الاجتماعي قد يحدث بين أفراد أو بين جماعات نظراً لتعارض وتناقض الأهداف والمصالح.

وقد يحدث الصراع داخل المجتمع الواحد أو الأسرة الواحدة أو الجماعة الواحدة، والهدف هنا يكون الرغبة في الحصول على امتيازات.

الصراع قد يكون نفسي نظراً لرغبة الفرد القيام بشيئين مختلفين في وقت واحد. وهي حالة تُشعر الفرد بعدم الراحة حيث يرغب في تحقيق هدفين مختلفين يعملان في اتجاهين مختلفين الأمر الذي قد يؤدي إلى التأزم النفسي والتوتر الذهني[1].

ب. التنافس:

وهو عملية اجتماعية تنازعيه بين طرفين، إلا أنه تحكمها معايير متعارضة ومختلفة عن تلك التي تحكم الصراع.

والفرق بين الصراع والتنافس هو استعمال العنف، والتنافس مشروع مادام يعتمد على قواعد سليمة وشرعية. وقد يتحول إلى صراع إذا خالف وخرج عن نطاق القوانين التي تحكمه.

وعادة ما يكون التنافس ذو اتجاه سلبي يبرز خاصة في مجال الدراسي والرياضي. وتلعب بنية المجتمع دور في دفع عملية التنافس: كالتنافس بين أبناء الطبقة الواحدة، التنافس بين الإناث والذكور، إضافة للمثل والقيم السائدة في المجتمع بحيث تسود أحياناً القيم الفردية على الجماعية وأحياناً أخرى القيم الجماعية على الفردية.

ج. التعاون:

يعبر التعاون عملية التكامل في الأدوار، حيث يرى كل فرد أنه بحاجة للآخرين الذين يختلفون عنه في القدرات والمقومات والمواهب، فيعمل على استغلال تلك الطاقات والقدرات لتحقيق التوفيق له وللجماعة أو الفرد الذي يرافقه.

ويظهر التعاون بين أفراد الأسرة في العمل، في التعلم، والتعاون هو تلك الصورة المعاكسة للصراع والتنافس.

---

(1) محمد علي أبو جادو (صالح): **مرجع سابق**، ص132.

وقد يكون التعاون موجه من طرف شخص له سلطة معينة، كأن يقوم رب العائلة بتوجيه أفرادها للمشاركة من أجل تحقيق مشروع يعود بالمنفعة العامة على الأسرة. أو كأن يقوم المعلم بتوجيه التلاميذ أثناء الأعمال الجماعية التطبيقية.

أو تلقائي: أي يقوم الفرد بالتعاون مع الآخرين بمحض إرادته الشخصية ومن تلقاء نفسه دون أي دفع من طرف آخر.

أو يكون التعاون تعاقدي وهو يتم عن سابق تخطيط مثلاً: تقوم مجموعة من التلاميذ بالاتفاق على المراجعة بشكل جماعي وبصفة منتظمة في أوقات محددة.

إضافة لهذه المظاهر الثلاثة للتفاعل الاجتماعي والتي تنضبط على ضوئها العلاقات الاجتماعية بين الأفراد والجماعات، هناك مظهر آخر من مظاهر التفاعل الاجتماعي وهو: التمثل الاجتماعي.

د.التمثل الاجتماعي:

وهي عملية يتم بموجبها امتصاص الاختلافات والتناقضات التي توجد بين الجماعات المختلفة، من أجل تحقيق الانسجام والتوحد لاسيما في القيم والأفكار والاتجاهات، لتحقيق أكبر قدر ممكن من الاندماج.

4. صعوبات ومشاكل الاتصال:

سوء الاتصال وصعوبته يبرز من خلال أشكال متعددة نذكر منها:

العداوة: وذلك يخلق مشكلات مباشرة أثناء الاتصال بالآخرين كما يخلق ارتياباً في التعامل معهم. وهناك من الأفراد ممن يتصفون بالإفراط في مسايرة الآخرين، بمعنى يولون أهمية كبيرة بهم ويجبرونهم على موافقتهم بالإرغام، وعادة يتسم هؤلاء الأفراد المفرطون في المسايرة بالسلطة اتجاه الأشخاص الأقل مكانة.

مشاعر النقص: ويتمثل أساساً في نقص الثقة بالنفس ويرجع الدكتور مصطفى حجازي صعوبة الاتصال إلى معوقات نفسية اجتماعية ثقافية[1].

أما النفسية فقد تكون ذاتية تتمثل بصعوبة التفاعل مع الآخرين وإقامة الصلات معهم، أو الميل إلى السيطرة، أو ميل أحد الطرفين إلى إقامة علاقة تنافس بدل علاقة تعاون، متخذاً موقفاً

---

(1) بن نعمان (أحمد): **سمات الشخصية الجزائرية**، المؤسسة الوطنية للكتاب، الجزائر، 1988، ص182.

صراعياً أو هجومياً معتقداً أن الطرف الآخر سيبادله نفس الموقف، وجود أحكام مسبقة، وتحيّز اتجاه الطرف الآخر ناتج عن عقيدة أو فكر في المجتمع، مما يؤدي إلى التعامل مع الفرد لا على أساس خصوصيته بل التعامل معه كرمز للعدوان أو كمعرقل للأهداف الذاتية.

أما الاجتماعية والثقافية فتتمثل في طقوس الاتصال، فلكل جماعة اجتماعية أساليب محددة لضبط عمليات التفاعل والتواصل بين مختلف الفئات التي تتكون منها هذه الجماعة، كمستوى التفاعل بين الجنسين.

رابعاً: التنشئة الاجتماعية والثقافة، الاتجاهات والقيم:

إن عملية التنشئة الاجتماعية والثقافة والاتجاهات والقيم تربطهم علاقة تفاعلية فالفرد يكتسب ثقافة مجتمعه واتجاهاته وقيمه من خلال عملية التنشئة الاجتماعية.

1.التنشئة الاجتماعية والثقافة:

أ. مفهوم الثقافة: لقد تعددت التعاريف التي أعطيت للثقافة وسوف نحاول إعطاء مفهوم لها من خلال بعض التعاريف.

يعرفها (لينتون Linton) على أنها كل مركب يضم الأشغال اليدوية والمعتقدات والفنون والعادات المكتسبة من الجماعة"[1].

أما (كلاكهون Klakhon) فيعتبرها جميع مخططات الحياة التي تكونت على مدى التاريخ، بما في ذلك المخططات الضمنية والصريحة، وهي توجد في أي وقت كموجه للسلوك الإنساني"[2].

فالثقافة هي الكل المتراكم من المعرفة والمعتقدات والقانون والعرف والعادات والتقاليد والقيم والفنون والأخلاق وكافة أساليب حفظ البقاء، وتزود الثقافة الأفراد بأساليب التعامل التي تمكنهم من حل مشكلاتهم وتلبية حاجاتهم المتعددة. والثقافة لا تؤثر في سلوك الفرد تأثيراً مباشراً وإنما توكل ذلك إلى عدد من الجماعات والمؤسسات التي ينتمي إليها الفرد[3].

---

(1) لينتون (رالف): **شجرة الحضارة**، موفم للنشر، الجزائر، 1990، ص90.

(2) محمد علي أبو جادو (صالح): **مرجع سابق**، ص133.

(3) العزوي فهمي (سليم) وآخرون: **المدخل إلى علم الاجتماع**، دار الشروق، عمان، 1992، ص54.

ب. الثقافة والتربية:

إن ثقافة أي مجتمع تترسخ عن طريق عملية التربية، انطلاقاً من الأسرة والمدرسة إلى وسائل الإعلام والاتصال.

وتترسخ المبادئ الثقافية لكل مجتمع من الجيل السابق إلى الجيل اللاحق عن طريق عملية التعلم أو بالأحرى عملية التنشئة الاجتماعية.

وبالتالي فالثقافة هي عملية تراكمية لتاريخ البشرية، بحيث يبدأ كل جيل من النقطة التي توقف عندها الجيل الذي سبقه، الأمر الذي يساعد على ظهور أنساق وأنماط ثقافية جديدة.

ج. الثقافة والشخصية:

إن ثقافة المجتمع لها التأثير الكبير على معتقدات الأفراد وآمالهم وقيمهم ومخاوفهم وطرق تفكيرهم، أي لها تأثير على الناحية المعرفية والفكرية للأفراد.

تعتبر التنمية العقلية والمعرفية المواد الخام التي يتكون على أساسها السلوك بصفة خاصة والناحية الانفعالية بصفة عامة. وتنمية هذه الأفكار وبلورتها وانغراسها في ذهن الطفل يتم عن طريق مؤسسات مختلفة، أولها الأسرة باعتبارها أول مؤسسة يحتك بها الفرد منذ ولادته لتشترك معها في هذه العملية المدرسة ووسائل الإعلام.

فبالرغم ما للعامل الوراثي البيولوجي من دور في مزاج الشخصية، إلا أن الدراسات الأنثروبولوجية أثبتت أن الثقافة لها الدور الكبير، من خلال المحيط الاجتماعي الذي له الدور الجبري والإلزامي في تنميط عملية التفاعل والاتصال بين الأفراد وتشكيل انفعالاتهم، وعلى وجه الخصوص تلك العلاقات التي تربط الجنسين وطريقة تصرف وسلوك كل جنس منهما.

فكل مجتمع له تيار ثقافي خاص ينساق إليه الأفراد نحوه متأثرين بالمعايير والضوابط الاجتماعية. وحتى داخل المجتمع الواحد قد نجد ثقافة خاصة بأفراد دون آخرين مثلاً ثقافة الرجال وثقافة النساء.

وعلى هذا فإن الكثير من الصفات التي كان يظن العلماء أنها تعزو لعوامل وراثية فقط أثبتت الدراسات إلى أنها ترجع إلى حدٍ كبير إلى الفوارق الثقافية، من بينها ظاهرة التحصيل الدراسي.

2. التغير الاجتماعي والثقافي:

نستهل هذه النقطة بقول مالينوفسكي "أن التغير الثقافي هو العملية التي يتحول بمقتضاها وبدرجة متفاوتة من السرعة النظام القائم في المجتمع وتنظيمه ومعتقداته ومعارفه وأدوات العمل فيه وأدوات المستهلكين"[1].

والتغير الاجتماعي ظاهرة تتعلق بالوظائف في المجتمع وقيمه والأدوار الاجتماعية فيه خلال فترة محددة وقد يكون إما سلبي أو إيجابي.

ومن أهم العوامل التي تحدث تغيرات اجتماعية وثقافية كبيرة نذكر منها:

التعليم: الذي يعمل على تجديد التصور الفكري وإدخال نماذج جديدة للتفكير والتعامل مع المواقف وانتقال المجتمع من التفكير التقليدي البسيط إلى التفكير العلمي.

الانفتاح على العالم: من خلال وسائل الإعلام والاتصالات الجديدة التي أصبح بموجبها العالم قرية صغيرة. فمن خلال هذه الوسائل يتمكن الأفراد من التعرف على عناصر ثقافية جديدة واكتساب خبرات وأساليب حياة تخالف ما ألفه في مجتمعه الذي نشأ فيه، مما يؤثر ويغير من ذهنية وطريقة تفكيره وبناء تصوراته.

العامل الثوري: فسبب أي تغيير هو حدوث ثورة. ولا نعني بالثورة ذلك الغضب على الأوضاع القديمة وإنما نقصد بالثورة علم التغيير الاجتماعي الشامل والعميق لصنع حياة جديدة[2].

3. التنشئة الاجتماعية والاتجاهات والقيم:

ترتبط القيم بالمعايير الاجتماعية مباشرة "وهي الأفكار السائدة في مجتمع ما حول الصواب والخطأ، المستحب وغير المستحب"[3].

وهي تعتبر الغرض والغاية التي ينبغي على الفرد في ذلك المجتمع أن يحاول الوصول إليه، كالقوة، الاحترام، السلطة... الخ.

وكثيراً ما تتناول القيم على أساس أنها التزام، وكل فرد مجبر على إتباعه، كتنظيم العلاقة بين الجنسين.

---

(1) العيسي (جمال): **الثقافة الجماهرية**، منشورات جامعة باجي مختار، عنابة، 2003، ص 24.

(2) منير المرسي (سرحان): **اجتماعيات التربية**، دار المعرفة، مصر، ص164.

(3)معهد الإنماء العربي: **الطفل والتنشئة الاجتماعية**، مجلة الفكر العربي، العدد 54، ، بيروت، 1988، ص10.

ترتبط القيمة في النسق الثقافي بالجانب الفيزيقي[1]، وأهم ما يلقن في عملية التنشئة الاجتماعية العلاقة مع الجنس الآخر وهذا بتحديد القواعد التي تربط علاقة الذكر بالأنثى في إطار من الممارسات الثقافية التي تحدد قواعد السلوك الصحيح بالنسبة للأسرة والمجتمع، وهذا انطلاقاً من مفهومي الذكر والأنثى. وقد كشفت بحوث ميدانية على أن التلقين لا يتم عند المستوى اللفظي فقط بل الفيزيقي أيضاً من خلال الرموز الثقافية.

والتركيب الاجتماعي يعتبر عامل مهم في تغيير نظام القيم وفي إيحاء مواقف تتناقض فيها القيم التي تحكم سلوك الفرد، كالتناقضات الحاصلة بين المدرس والطالب. فالتركيب الاجتماعي يتطلب من كليهما إتباع قيم متناقضة في مركزين يقع كل منهما في قطاع مختلف من التركيب الاجتماعي، وهما التركيب الأسري من خلال دورا لأب بالنسبة للمعلم ودور الطفل بالنسبة للتلميذ، والتركيب المدرسي من خلال دوري المعلم والتلميذ.

---

(1) سليم (مريم): **المرأة العربية بين نقل الواقع وتطلعات التحرر**، مجلة المستقبل العربي، مركز الدراسات الوحدة العربية، لبنان، العدد 208، 1996، ص268.

المبحث الثاني: التنشئة الاجتماعية في الأسرة:

الأسرة عبارة عن نظام اجتماعي تناولته العديد من البحوث والكتب بالدراسة نظراً لأهميتها كونها كانت في الماضي المؤسسة الرئيسية والأساسية في المجتمع، ولكن مع التطور والتغير الاجتماعي والحضاري تنوعت مؤسسات التنشئة الاجتماعية ولكن ومما لا يدعو للشك تبقى الأسرة هي البيئة الأولى للطفل.

أولاً: تعريف الأسرة:

ونستهل تعريفها بالذي قدمه (أرنست بورجيس) حيث يركز على أهمية الجانب التفاعلي للأسرة، فالأسرة على حد تعبيره "وحدة من الشخصيات المتفاعلة"[(1)].

أما (إجبيرن) "فيعتبرها رابطة اجتماعية تتكون من زوج وزوجة وأطفال"[(2)]. لا يمكننا حصر تعريف الأسرة نظراً لتباين وجهات نظر المفكرين من جهة، وإلى طبيعة هذا النظام الذي يتميز بتعدد أبعاده البيولوجية والاقتصادية والاجتماعية والثقافية ووظائفه من جهة أخرى.

وعليه يمكن أن نستنتج أن الأسرة هي الخلية الاجتماعية الأولى التي تتبنى الفرد بالتربية، وهي الوحدة الاجتماعية التي يستمد منها المجتمع عناصر وجوده. وتتكون من مجموعة من الأفراد تربطهم علاقات من الزواج والتبني والدم. يقوم كل واحد منهم بدور ومركز معين ضمن هذا النظام في إطار من التفاعلات التي تعكس حدود شخصية كل واحد منهم.

(1)) أسعد علي(وظفة): **مرجع سابق**، ص73.

(2)) أسعد علي(وظفة): **نفس ا رجع**، ص73.

ثانياً: أهمية التنشئة الاجتماعية الأسرية:

للأسرة أهمية قصوى في التنشئة الاجتماعية للأبناء وقد أثبتت العديد من الدراسات هذا الأمر، منطلقة من أهمية مرحلة الطفولة في حياة الفرد ومدى تأثيرها على بناء شخصية الطفل. وفي هذا الصدد دراسات العالم (بلوم) أن 33% من معارف الطفل يكتسبها خلال السنة السادسة من عمره و75% من خبراته يحققها في ثلاثة عشر من عمره. والأسرة لها الدور الحاسم في تكوين هذه الخبرات وتحديد شخصيته على مختلف المستويات الانفعالية والمعرفية والجسدية والاجتماعية[1].

1. وظائف الأسرة:

إن أي أسرة مهما كان الزمان والمكان الذي نتواجد فيه فهي تقوم بالوظائف التالية:

أ. الوظيفة الجسمية: وتكمن في تحقيق الرعاية بتأمين الغذاء والملبس... الخ بغية الحفاظ على السلامة الجسدية للطفل خاصة في المراحل الأولى من عمره.

ب. الوظيفة العقلية: أثبتت نتائج علم النفس التحليلي أن الخمس سنوات الأولى من حياة الطفل ذات أهمية كبيرة في نموه العقلي. وهذا كلما زادت فعالية احتكاك الطفل بالآخرين والاتصال بهم. وفي هذا الصدد تقول (مارجريت ربيل) "إن حب الوالدين مطلب أساسي للنمو العقلي الطبيعي وأن الأطفال الذي لا يحصلون على العناية الكافية والانتباه اللازم يصبحون مختلفين في عدد من السلوكات"[2].

ج. الوظيفة الاجتماعية: وهذا بتعليم الطفل المشاركة في الحياة الاجتماعية ومظاهرها والتعرف على أنماط العلاقات داخل الأسرة والعادات والتقاليد والآداب المختلفة، وعليه فإن الطفل يتعلم معاني العلاقات الاجتماعية ودروب السلوك الاجتماعي المحددة لكل فرد، فيدرك بذلك الفروق الفردية لاسيما بين الجنسين حسب مراحل نموه ونضجه.

د. الوظيفة الدينية والأخلاقية: من خلال عملية التنشئة الأسرية يتشرب الطفل بالقيم والاتجاهات السليمة التي تتناسب مع متطلبات مجتمعهم، وكذا السلوك الخلقي الصحيح، ويتوقف هذا إلى حدٍ كبير على طبيعة العلاقات الأخلاقية السائدة في الأسرة، فإذا كانت هذه العلاقات نابعة من جملة من معاملات تمييزية بين الجنسين، فإن ذلك قد يؤدي إلى فقدان التوازن الخلقي، وعلى سيطرة

---

(1)معهد الإنماء العربي: **مرجع سابق**، ص 14

(2) إبراهيم (ناصر): **علم الاجتماع التربوي**، ط2، دار الجيل للنشر، لبنان، 1996، ص97.

مشاعر الغيرة والمنافسة القائمة على الأنانية وحب الذات. فيشب مكبوتاً ساخطاً يعاني مرارة الظلم وقد ينعكس ذلك في السلوك.

ومن جهة أخرى نابعة من المعتقدات الدينية التي تعمل على ضبط العلاقات، فالأسرة تعلم أفرادها من الجنسين كيفية التعامل فيما بينهم، مما يرضي المجتمع ولا يتنافى مع عقيدتها.

هـ. الوظيفة الجنسية: "إن النظرة إلى الحياة الجنسية وأمورها متباينة تباين الأسرة والشعوب والبلدان والزمن"[1]، ومن هنا وجب على الأسرة توعية أفرادها بأمور الحياة الجنسية بالتدرج لكلا الجنسين، وهذا حسب ما يناسب كل مرحلة من المراحل العمرية، إلى أن يتسنى لكل فرد إشباع هذه الغريزة بالطريقة الشرعية ألا وهي الزواج.

2. دور العلاقات الأسرية في التنشئة الاجتماعية:

للعلاقات الأسرية أهمية في بناء شخصية الطفل وهذا بحكم بناء الأسرة ووظائفها ونسق العلاقات القائم بين أفرادها.

هذه العلاقات تستمد من محور العلاقة بين الأبوين، بحيث تمثل العلاقة الأبوية نمطاً سلوكياً لأفراد الأسرة الآخرين، ويتجلى هذا من خلال عملية تقمص الأطفال شخصية الآباء وتمثيلهم لسلوكهم كنموذج بشكل شعوري أو لا شعوري، ويتحدد النمط السلوكي للطفل داخل الأسرة بتصورات الدور والمواقف التي يقوم بها أفراد الأسرة.

فالأسرة تضم منظومة من الأدوار (دور الأب، دور الأم، دور الأخت ...) بحيث يقوم كل دور وفق التصورات العامة القائمة في المحيط وثقافته، فالأدوار السائدة في كل أسرة تشكل محور التفاعل الاجتماعي والتربوي داخلها. وتجدر الإشارة إلى أن طبيعة العلاقات السائدة في الأسرة الواحدة تتباين باختلاف درجة الحرية السائدة بين أفرادها، فهي قد تتأرجح بين علاقات التسلط والقوة والعلاقات الديمقراطية، وعادة ما يؤدي الأسلوب الأول في العلاقات إلى تكوين مركبات عقدة النقص والضعف والاحساس بالقصور، وإلى تنمية الروح الانهزامية عند الطفل.

أما الأسلوب الثاني المتمثل في الديمقراطية فقد أثبتت الدراسات التي أقامها (بلودوين Bloduun) أن هذه المعاملة تخرج أطفال نشطين مخططين فضوليين ميالين إلى التزعم[2].

---

(1)شروخ (صلاح الدين): **علم الاجتماع التربوي**، دار العلوم للنشر والتوزيع، الجزائر، 2004، ص71.

(2)أسعد علي(وطفة): **مرجع سابق**، ص73.

ثالثاً: التنشئة الاجتماعية في الأسرة العربية والجزائرية:

إن التنشئة الاجتماعية في الأسرة العربية بصفة عامة والجزائرية بصفة خاصة لها خصائصها المستمدة من طبيعة المجتمع ومن أهم هذه الخصائص:

1. **السلطة الأبوية:** إن التنشئة الاجتماعية والبنية الأسرية لهما الدور الكبير في تكوين الشخصية الاجتماعية، وتتميز الأسرة العربية بالتسلط الأبوي على المرأة، بمعنى تسلط الرجال على النساء، وهي ظاهرة عامة للأسرة العربية لاسيما في الأسرة الجزائرية، فالأب يتحكم في مصير البنت ودراستها وزواجها. والزوج كان ولا يزال رب العائلة وصاحب القرار فيها، لأنه عائلها.

تمتاز العائلة العربية بالسيطرة الكاملة للفرد، وهي أشد على الفتاة أكثر منها على الذكر. والأسرة الأبوية تعيق تقدم المرأة لاسيما العلمي، فتجعل منها شخصية اتكالية تخضع للرقابة الأبوية. وتجدر الإشارة إلى أن السلطة الأبوية في عصرنا هذا تراجعت إلى حدٍ ما خاصة مادياً.

2. العلاقة بين الجنسين في العائلة الجزائرية:

لا يمكن للفرد أن يحيى منعزلاً ومنفرداً وسط المجتمع، فعملية الاتصال والتعامل والدخول في علاقات ضرورة لابد منها، وأول اتصالاته وعلاقاته تلك التي تربطه بأسرته كأول مؤسسات التنشئة الاجتماعية التي تحتويه بعد ولادته، وتتأثر هذه العلاقات بالواقع الثقافي، ونمط العيش الخاص بمجتمعه. ومن أهم العلاقات الأسرية الداخلية علاقة الآباء بالأبناء، علاقة الأخوة، وعلاقة الزوجين. هذه العلاقات التي تعتبر من المعالم الأساسية في البناء الأسري مهما اختلفت خصوصياته وميزاته.

وعلى غرار المجتمعات الأخرى فالعائلة الجزائرية تتميز وتتصف بنمط معين من العلاقات الخاص بها، وسوف نركز على تلك التي تربط الجنسين بما يوافق ويفيد موضوع الدراسة.

أ. علاقة الأب بالأبناء:

إن الأب في المجتمع المعاصر أصبح يلعب دور الأب الصديق لأبنائه والمستشار والمشجع لهم. فأضحت بذلك العلاقة تتميز بليبرالية وحرية أكثر ومرونة في التعامل، فلم تعد هناك مخاوف من مجال الحوار والنقاش معه سواء بالنسبة للفتى أو الفتاة، على عكس العلاقة في العائلة التقليدية أين كان الأب المقرر الوحيد والسلطان الأول فيها دون نقاش.

إلا أن هذا لا ينفي أبداً زوال السلطة الأبوية وضعف مكانته التي كان يشهدها في العائلة التقليدية، فهو يعتبر دوماً رمز العائلة والعنصر المحافظ على التوازن العائلي.

ب. علاقة الأب بالبنت:

تجدر الإشارة إلى أن هناك تطور في دور ومكانة البنت في العائلة الجزائرية. ففي العائلة الجزائرية التقليدية كانت البنت دوماً تحت سلطة الأب والأم، وتربطها مع الأب علاقة طاعة واحترام والخضوع الشديد والسلطة[1]. فعلاقتها كانت غير وطيدة تتميز بحدود كبيرة، فهي لا تستطيع تكليمه إلا لإلقاء التحية والسلام[2]. وهذا يعود إلى طابع العائلة الجزائرية الأبوي، الذي يتيح للرجل مكانة اجتماعية أعلى من مكانة المرأة. أما اليوم فقد أصبحت البنت مواطنة لها حقوقها وتستطيع خدمة نفسها بنفسها، وأصبحت مشاركتها في المجال الاقتصادي والاجتماعي الثقافي تنافس مشاركة الرجل وتقاربه إلى حدٍ بعيد بفضل التعليم، فهي لم تظل تلك البنت المهشمة، إلا أن علاقتها بالأب تظل أكثر تعقيداً وتقيداً من علاقة الأب بالابن فهذا الأخير يتميز بحرية أكبر.

إن البنت علاقتها النفسية الاجتماعية مع الأب ضعيفة باعتبارها أكثر قرباً للأم، إلا أنها تابعة ومقيدة من طرف الأب اجتماعياً فهي مهما صعدت في السلم التعليمي أو ترقت في المناصب تظل تحت وصاية الأب الاجتماعية والاقتصادية حتى الزواج وإن كانت عاملة، على عكس الابن الذي يدفع به للاندماج في الحياة العملية للتمتع بالاستقلالية[3].

ج. علاقة الأم بالابن:

إن علاقة الأم بابنها في العائلة الجزائرية التقليدية هي علاقة وطيدة نابعة من خاصية المجتمع الجزائري كونه مجتمع ذكوري، فالذكر يستحق التقدير، والابن في العائلة المعاصرة يولى أهمية خاصة في التربية لاسيما من طرف الأم، التي تعتمد على تربية وعناية فائقة في رعايته خاصة إذا كان الأكبر بين أخوته، فهي تسعى دوماً لتحقيق رغباته، فهي ـ الأم ـ تعتبره مستقبلها الذي تعزو إليه عند الكبر، وكذا المعوض الوحيد للأب في حالة عدم وجوده. وهو

---

(1) El-Khayyat Bennai (Ghita), ***Le monde arabe au féminin, l'Harmattan***, Paris, 1985, p.68.

(2) Naamane-Guessous (Soumaya),***Au delà de toute pudeur, la sexualité féminine au Maroc,*** Eddif, Casablanca, 1985, p.31.

(3) سليم (مريم): **المرأة العربية بين ثقل الواقع وتطلعات التحرر،** مجلة المستقبل العربي، مركز دراسات الوحدة العربية، لبنان، العدد 208،1996، ص 58.

سندها كما أنها تبحث من خلاله إرضاء حاجتها العاطفية. فهو إذن يمثل رجل البيت المستقبلي وممثل السلطة الثاني بعد سلطة الأب.

د. علاقة الأخ بالأخت:

إن علاقة الأخ بأخته في العائلة الجزائرية التقليدية كانت علاقة حماية بالدرجة الأولى(1) ولو كانت أكبر منه سناً وحتى لو كانت متزوجة، فهو يمثل دور الوصي عليها بعد الأب، هذا من جهة، ومن جهة أخرى فالأخ كثيراً ما يلعب دور الآمر الناهي على أخته، ويجبرها على تنفيذ أوامره وطاعته. فبينما يتلقى الذكر تنشئة تعلمه السلطة والنفوذ تتلقى الفتاة تنشئة الطاعة والخضوع، فالابن يُعتبر صورة للأب أما البنت فتتقلد دور الأم بكل حذافيره (دون السماح بأي خطأ).

ومن هنا نصل إلى أن علاقة الأخ والأخت هي علاقة غير حميمة وإنما علاقة ضعيفة سطحية غير عميقة في معانيها.

أما في العائلة المعاصرة فقد زالت العديد من الحواجز التي كانت تقف بين الأخ وأخته، بفضل التعليم والتفتح الثقافي والاقتصادي(2) لاسيما التعليم المختلط الذي يفرض علاقة الذكور بالإناث، وأصبح باب النقاش والحوار بين الأخوة ممكن في جو يسوده التفاهم والسماع للآخر. إلا أن آثار النظام التقليدي لا تزال ضمن ذهنية وفكر رجل العائلة المعاصرة، والتي تنتقل إليه من خلال تواصل الأجيال. وإن قلت نسبتها في المجتمع الحديث فهذا لا يعني زوال الظاهرة. فكثيراً ما تنفجر سلوكات ذكورية خاصة أثناء الغضب، تعبر عن الأفكار التقليدية للنظام العائلي القديم وأعرافه المتوارثة عبر الأجيال(3).

هـ. العلاقة بين الزوجين:

أصبحت العلاقة بين الزوجين في الأسرة المعاصرة أكثر ديمقراطية وهذا خاصة بعد التحول الأسري من أسرة ممتدة إلى أسرة نووية" الذي أعطى مجال أكثر للحرية بين الزوجين. إضافة لذلك فإن الزواج في العائلة التقليدية كان يتم عن طريق اختيار عائلي وبصفة إجبارية على الفتاة، على عكس العائلة المعاصرة التي تعطي مجال لاختيار الشريك سواء للفتى أو الفتاة، وتكتفي هي ـ العائلة ـ بالتوجيه والإرشاد.

---

(1) Naamane-Guessous (Soumaya), **Op. Cit**, p.30.

(2)سليم (مريم): **مرجع سابق،** ص 59.

(3) **نفس المرجع،** ص 59.

أما أثناء الزواج فأصبح بالإمكان مناقشة الأمور بين الزوجين، كما بإمكان الزوجة إبداء رأيها لزوجها دون خوف أو شعور بالضعف أمام الزوج.

3. التمييز بين الجنسين في العائلة الجزائرية

أساس التمييز بين الجنسين يعود إلى أهمية القيمة الاجتماعية لكل جنس المبنية على أساس التصورات الفكرية والأيدلوجية، التي تعطي مكانات وأدوار متباينة لكلا الجنسين. الأمر الذي يؤثر على تنمية شخصية الأنثى والذكر والاختلاف الكبير في اهتماماتهما ومسار حياتهما في جميع الميادين.

إن البناء الاجتماعي للعائلة التقليدية يطبق مبدأ اللامساواة بين الجنسين، بحيث يتحيز للرجل على حساب المرأة، مما ينتج عنه تبعية المرأة للرجل إضافة لتمتع الرجل بحقوق تحرم منها الأنثى، وفي هذا الصدد نستدرج قول نوال السعداوي: "لو أن البنت تلقت التربية نفسها التي يتلقاها الولد لما كانت هناك الفروق بين الرجل والمرأة أو بين الرجولة والأنوثة"[1].

إن التحيز اتجاه الرجل يظهر في كل مناسبة تذكر بالمكانة العالية التي يحتلها الولد، وهذا في مختلف الاحتفالات التي تقام له لتمييز كل مرحلة من مراحل حياته الأساسية ـ ولادة، عملية قص الشعر، أول دخول إلى السوق، ختان ... الخ ـ[2].

ولأن التطورات الحاصلة على المستوى الاجتماعي والاقتصادي والثقافي والسياسي جعلت المرأة تواجه تحديات خاصة وأشكال تمييز تختلف عن تلك التي واجهتها في العائلة التقليدية فقد أخذت وجهاً آخر من التمييز.

وعمليات التمييز بين الرجل والمرأة جعلت إسهامها الفعلي في مجالات الحياة محدود "فلا يزال تمثيل المرأة في المجال السياسي مثلاً ومواقع إتخاذ القرار حدثاً استثنائياً، ولا تزال صورة المرأة لدى الكثيرين تستند إلى فرضيات غير منطقية وإلى تصورات (غير منطقية)، واهمة ينتج منها شبه اقتناع بأن مركز المرأة لابد من أن يكون أدنى من الرجل"[3].

---

(1) السعداوي (نوال): **المرأة والجنس**، المؤسسة العربية للدراسات والنشر، بيروت، 1976، ط2، ص53.

(2) Bourdieu (Pierre) : **Sociologie de l'Algérie, Que sais-je ?**, Dehleb, Alger, 7eme édition, 1985, p.15.

(3) الخياط الصبوري (مريانا): **معوقات في وجه تحقيق المساواة بين الجنسين**، مجلة المستقبل العربي، العدد317، تموز 2005، ص109.

حتى التشريع الإسلامي يبين حقوق الرجل والمرأة على حدٍ سواء وسن قوانين تحفظ كرامة المرأة وتصورها، وبين حقوق وواجبات كل من الذكر والأنثى.

ورغم ما تبرزه النصوص القانونية سواء ما تعلق منها بالأحوال الشخصية أو العمل أو العقوبات من مساواة بين الرجل والمرأة، إلا أننا عادة ما نجد الواقع عرضة للتميز أثناء التطبيق، مثلاً في لبنان تمَّ إلغاء مسابقة الدخول إلى معهد القضاء لأن حوالي 90% من الناجحين كانوا من الإناث[1].

ولكن التساؤل الذي يطرح نفسه الآن ما هي الأسباب أو العوامل التي تساهم في استمرارية هذا التمييز الحاصل بين الجنسين في العائلة العربية بصفة عامة والجزائرية بصفة خاصة؟

إن العائلة الجزائرية هي جزء من المجتمع الكلي العربي، الذي يمتاز باقتراب وتشابه ووحدة في الكثير من مجالات حياته العامة، وعليه فإن المبدأ واحد في جميع المجتمعات العربية.

من أهم أسباب هذا التمييز بين الجنسين نحصرها في ثلاث عوامل أساسية هي ثقافية، اجتماعية واقتصادية.

أ. الأسباب الثقافية:

إن التمييز بين الجنسين هو ناتج عن الثقافة الشعبية ومجمل التصورات التي يرسمها المجتمع الكلي عن الأسرة بصفة عامة والمرأة بصفة خاصة. فالعلاقة بين الثقافة والتمييز هي علاقة ديناميكية، تتفاعل فيها المعتقدات الدينية والثقافية والاجتماعية. هذه العلاقة التي تتأثر بصفة دائمة بالتحولات العامة التي تحدث بالمجتمع، فتعيد التنشيط لسلوك الفرد والجماعة، وتحدد مواقفهم ليس من منطلق التغيير وإنما من منطلق التنشيط لحماية النظام القديم والحفاظ على المعتقدات الدينية نفسها. ويمكن أن نستدل بذلك في استمرارية الأمثال الشعبية وتداولها بالرغم من الانفتاح المجتمعي الثقافي وتبني فكرة المساواة بين الجنسين وجعلها موضوع ندوات ودراسات كشعارات لا تطبيقات.

فالتمييز الجنسي هو سجين بين ذهنية تقليدية وموروثات ثقافية يمارسها المجتمع ضد الأنثى منذ ولادتها، والحكم على المرأة من خلال مقاييس تقتصر على قيمتها الأخلاقية طبقاً

(1)الخياط الصبوري (مريانا):**مرجع سابق**، ص 109.

للضوابط الاجتماعية التي تربط الاعتراف بوجود المرأة من خلال الزوج في حياتها وإنجاب الذكر.

ب. الأسباب الاقتصادية:

لقد بين مركز الدراسات النسائية في العالم العربي سنة 1998 أن توزع عمل النساء بحسب المهنة على الشكل التالي:

8.8% مديرات، 24.8% اختصاصيات في التربية والصحة، 25.15% عاملات في الإدارة، و11.9% في الخدمات، كما أثبت المركز أن 84.8% من النساء عاملات في القطاع الخاص، وهذا بالرغم من مساواة النصوص القانونية في تحديد شروط العمل وأنظمة بين المرأة والرجل(1)،إضافة إلى ضمان الأجر المتساوي.

كما توصل ذات المركز إلى نسبة النساء العاملات في مراكز اتخاذ القرار لا تتجاوز نسبتهن الـ 9.1%.

ولكن من أهم الأسباب التي تجعل مشاركة المرأة ضعيفة مقارنة بالرجل الأثر السلبي للتغيرات السريعة التي يشهدها الاقتصاد العالمي والتي انعكست بشكل مباشر على وضعية المرأة، كانتشار البطالة التي رفعت من احتمال التمييز بينها وبين الرجل باعتبار هذا الأخير له الأسبقية في الحصول على عمل لإعالة الأسرة.

ج. الأسباب الاجتماعية:

إن مجتمعنا هو مجتمع أبوي ذكوري تتميز العلاقات فيه بسيادة الرجل وخضوع المرأة مهما حققت فيه هذه الأخيرة من نجاح ونفوق سواء في مجال التعليم أو سوق العمل.

ففي ميدان التعليم لا توجد قوانين تفرض التعليم المنفصل للذكور عن الإناث وتمنع الاختلاط بينهما، إلا أن بعض الدول العربية تتبنى سياسة الفصل خاصة في لبنان وسوريا مثلاً.

كما لا تزال الذهنيات التقليدية لاسيما في المناطق الريفية تمنع الفتاة من مواصلة دراستها بحجة بعد الدراسة عن البيت أو ضعف المستوى الاقتصادي للعائلة "بالرغم من مجانية التعليم" وكذا التمسك بفكرة المصير المحتم للفتاة وهو الزواج(2).

---

(1) الخياط الصبوري (مريانا): **مرجع سابق**، ص13.

(2) Michel (Andrée) **: Sociologie de la famille et du mariage**, PUF, le sociologue, Paris, 1978, p.102.

كما أثبت ذات المركز المذكور سابقاً أن الأسرة التي تعولها امرأة أكثر عرضة للفقر من الأسرة التي يعولها الرجل، بحيث يصل الفارق بين أجر المرأة والرجل إلى 27% وهذا يعود إلى الفوارق في المناصب والأعمال التي يشغلها كلا الجنسين، إضافة إلى تعرض المرأة إلى الطرد من منصب العمل نتيجة وضعها المتعلق بالأدوار والمسؤوليات الأسرية[1].

4. التقسيم الاجتماعي للمجال:

إن المجال الاجتماعي هو البيئة والأفراد والعلاقات الاجتماعية التي تقوم بينهم، والسلوك الاجتماعي للفرد يخضع للمجال الاجتماعي الذي ينتمي إليه، ولا يمكن تفسير سلوكه دون الإلمام بالتفاعل الديناميكي بينه وبين وسطه، وفهم علاقة التأثير والتأثر بين المجال النفسي للفرد ومجاله المكاني لتكوين مجاله الاجتماعي.

وفي هذا الإطار فإن مجتمعنا يلزم مبدأ عدم الاختلاط بين الرجال والنساء، وتحديد العلاقات بين الجنسين داخل العائلة، لاسيما تلك العلاقات العائلية الواسعة، كما يمنع التجمع بينهما والدخول في حوارات ونقاشات، خاصة إذا كان الفتى والفتاة من نفس الجيل أو السن، بحيث تلزم المرأة التحفظ أمام الرجل وعدم الظهور أمامه خاصة أمام الأجنبي.

كما يظهر هذا التقسيم حتى أثناء تناول الطعام معاً، فالانفصال ضروري، إلا أنه يجدر الذكر أن هذه العادة اتسمت بها العائلة التقليدية، أما الآن فهي تماثلت للإندثار هذا من جهة، ومن جهة أخرى فإن المجتمع الذي تنتمي إليه يؤمن بفكرة أن المكان الطبيعي للمرأة هو المنزل أما الرجل فهو خارجه.

بمعنى أن الدور الفعلي للمرأة هو العمل على تربية الأبناء ورعاية شؤون الأسرة والزوج. كما أن الشريعة الإسلامية تنص على أن خروج المرأة للعمل لا يتم إلا لضرورة ملحة أو حاجة ماسة للعائلة.

(1) الخياط الصبوري (مريانا): **مرجع سابق**، ص ص118-119.

رابعاً: اللعب وتحديد وتوزيع الأدوار الاجتماعية في العائلة الجزائرية:

اللعب له أهمية كبيرة في اكتساب الأدوار والمهارات الاجتماعية، وكيفية اللعب في معظم المجتمعات تقترن بعامل الجنس حيث يقوم النظام الاجتماعي بالتفرقة بين ألعاب الذكور والإناث، فتميل معظم ألعاب الصبيان للحرب والشجار، أما الإناث فترتكز ألعابهن على اللعب بالعرائس والميل للهدوء أثناء اللعب، مما يدل على فروق جنسية في السلوك العدواني من جهة، وأنّ اللعب يخضع للفصل بين الجنسين من جهة أخرى.

فاللعب يشبع حاجات الطفل حيث يتبين له من خلاله أبعاد العلاقات الاجتماعية القائمة بين الأفراد تماشيا مع الجماعة، وكيفية تنسيق سلوكه مع الأدوار المتبادلة فيها، وعليه فاللعب هو مدخل أساسي للنمو الاجتماعي، وهو انعكاس لنمو القوة الحيوية الدافعة (الطاقة الجنسية)، وعليه فهو يبرز بصفة واضحة الأدوار الاجتماعية لكلا الجنسين.

وتعتبر الأسرة أو العائلة هي المسؤولية على تنشئة الفرد اجتماعياً، وهي المكان الذي يتعلم فيه دوره الخاص بجنسه. فالأدوار التي يتقلدها الذكر تختلف عن تلك التي تمارسها الأنثى، وبالتالي فإن سلوك كل منهما مغاير للآخر.

وتعتمد الأسرة في توزيع الأدوار على ثقافة المجتمع السائدة بصفة عامة، وثقافتها الفرعية بصفة خاصة، فيقول (لينتون) أن الدور هو "جملة النماذج الثقافية المرتبطة بوضع اجتماعي معين، وتشمل هذه النماذج الاتجاهات والقيم وسبل السلوك الصادرة عن الفرد مرتبطة بوضعه الاجتماعي"[(1)].

وعليه يتحدد دور الذكر والأنثى تبعاً للنمط الثقافي، وهذا تبعاً لما تمليه عليهما القوانين الاجتماعية للمحيط الاجتماعي عن طريق التعلم بصورة مقصودة أو غير مقصودة، بمعنى آخر، أن وظيفة الدور في صياغة الشخصية غاية في الأهمية خاصة إذا كان عن طريق التطابق، إما بطريقة مباشرة عن طريق التقليد ولكل فرد طريقته الشخصية في أداء الدور تختلف عن الآخر، هذا الاختلاف نابع من الفروق الفردية وبالتالي الاختلاف النابع من الاختلاف في الجنس، الذي يفرض شخصية الذكر مميزة عن شخصية الأنثى. والتقدير الاجتماعي لمركز الذكر لمختلف

---

(1)) أسعد علي(وظفة): **مرجع سابق،** ص58.

الأدوار الاجتماعية التي يقوم بها كل من الرجل والمرأة هو الذي أدى إلى ظهور فكرة المركز الاجتماعي للمرأة والرجل كل منفصل ومختلف عن الآخر.

وتعتبر التربية والخبرة المحدد الرئيسي للمواقف والسلوكات التي تترسخ لدى الفرد بصفة تدريجية حتى تتكون لديه نسق من الطبائع والعادات.

وعلى هذا الأساس فإن الأدوار المعطاة للفئات الاجتماعية وبصفة خاصة المعطاة لكلا الجنسين في العائلة الجزائرية هي نتاج نظام هذا المجتمع، الذي يخصص ويميز بين أدوار الذكور والإناث ويجعل الاختلاف والتمايز قائم بينهما. وهذا بهدف تكوين ثقافة خاصة بكل جنس فيصبح للذكور ثقافة مغايرة لثقافة الإناث مستمدة بالدرجة الأولى من معتقدات الآباء والأهل، فتؤثر هذه الوضعية إلى رسم مسار تجارب كلا الجنسين بصورة غير مماثلة.

وبالتالي نصل إلى أن ثقافة الجنس لها دور لا يُغفل عنه في الإيحاء والتوجيه بما هو مناسب وغير مناسب لكل من الجنسين[1]. وهذا ما جعل مالك بن نبي يؤكد على أن الفرد لا يستطيع تحقيق ذاته بإرادته وإنما بإرادة المجتمع الذي هو فيه.

وقد أكد بورديو أن النساء مكانهن الطبيعي هو داخل البيت والخروج منه هو من خصائص الذكور، وخروج المرأة للعمل يؤدي إلى تكوين مجتمع رجالي آخر[2].

وعليه فإن المجتمع الجزائري وبصفة خاصة يتكون من مجتمعين، مجتمع الرجال ومجتمع النساء، هذان المجتمعان اللذان يبدوان منفصلان إلى حدود واضحة أبرزها جدار البيت الذي يحتوي المرأة داخله والرجل خارج زواياه.

فعالم النساء هو عالم داخل البيت يمتاز بالثبات والجمود، والأدوار فيه محددة ومقيدة بتربية الأطفال ورعاية الزوج وإدارة الشؤون المنزلية...الخ وعالم الرجل هو ذلك العالم المتفتح على الشؤون الاجتماعية والاقتصادية والسياسية.

---

(1) عبده (سمير): **المرأة العربية بين التخلف والتحرر**، منشورات دار الآفاق الجديدة، ط1، 1980، ص ص 15-16.
(2) Bourdieu (Pierre) **: Le sens pratique**, Minuit, Paris, 1980, p.456.

خامساً: التغييرات الحديثة وتأثيرها على التحول في الأسرة الجزائرية:

إن المرحلة التاريخية التي يمر بها العالم اليوم تنطلق من مجموعة من الخصائص أهمها الديمقراطية، هذه الفكرة التي تسعى أغلب المجتمعات إلى تطبيقها وتحقيقها لاسيما تلك المتعلقة بالمساواة بين المرأة والرجل.

ومجتمعاتنا العربية اليوم هي صورة لازدواجية التقليد والحداثة، والمحافظة والتغيير. الأمر الذي أحدث تغيرات على مستوى الأسرة الجزائرية، وعليه سوف نحاول رصد أهم العوامل التي أثرت على الأسرة، ومدى تأثيرها على اتجاهات الأسرة نحو التعليم، وبالتالي انعكاس ذلك على مكانة ودور المرأة والرجل.

1.عوامل التحول الأسري:

إن عوامل تحول الأسرة الجزائرية عديدة ومختلفة، بحيث تنطلق من أن التغير الأسري والاجتماعي هو ناتج عن عامل التكنولوجيا وتحسن أدوات الإنتاج التي تنشط عملية التغير، إلا أن هذا العامل ليس العامل الوحيد والفعلي بل تتزامن معه جملة من العوامل المختلفة والمتفاعلة "بصورة متكاملة تعمل على تغيير البيئة التركيبية والعلائقية والتنظيمية للأسرة"[1]. ولا يمكننا دراسة الأسرة بعزلها عن العوامل الداخلية والخارجية المتعلقة بالمجتمع الكبير، هذه العوامل التي تؤثر على سلوكاتها وتفاعلاتها متأثرة بالوضع الاقتصادي والاجتماعي والجانب الثقافي والاتجاه الديني والبعد الحضاري والتاريخي وحتى الموقع الجغرافي.

وعلى كل فإن السبب الرئيسي يرجع إلى آليات وميكانزمات، تتواجد داخل المجتمع بحد ذاته، والتي تتمثل في الثقافة السائدة والنظم والضوابط والقيم والسبل وأنماط العيش التي هي نتاج لسيرورة تاريخية ودينية حضارية، والتي تترجم على شكل ممارسات.

وعلى كل فإن التحول الأسري هو ظاهرة عامة في كل المجتمعات، تتأثر بعامل الجنس، الدين، الثقافة، السياسة، الاقتصاد والتكنولوجيا. إن التركيبة الاجتماعية من ناحية الجنس لها تأثير في تحديد نطاق بناء الأسرة وعلاقاتها، بمعنى أنها تؤثر على نمط العلاقات التي تعمل على خلق توازن جديد لبناء الأسرة ووظائفها الجديدة.

---

(1)بوقصاص (عبد الحميد): **التنمية في المجتمعات المحلية بين الواقع والأهداف،** مجلة التواصل، جامعة باجي مختار، عنابة، العدد06، جوان 2000، ص58.

ويمكن لعامل الأيدلوجيا أن يعمل على تغيير البناء الفكري الموجه عن طريق مختلف وسائل الإعلام، كخلق مستوى تطوري جديد في حياة الأفراد ورسم صورة ووعي أكثر بالمستقبل.

إن تغير الأسرة يرتكز على تغيرات الدور والمركز وعلى البناء التطوري للفرد، الذي يعمل على بلورة الاستقلالية الشخصية عبر كل مرحلة من مراحل حياته لتبرز في التصرفات السلوكية والاجتماعية.

والتعليم يمكن أن يعطي للمجتمع مميزات التغير في الاتجاه السلبي أو الايجابي كالتمسك بالثقافة إلى درجة التطرف.

2. تأثير التغيرات الاجتماعية في اتجاهات الأسرة العربية :

أ. التأثير على الاتجاه نحو التعليم:

أصبح التعليم اليوم وسيلة للصعود الاجتماعي سواء بالنسبة للمرأة أو الرجل. وهذا خاصة مع تطبيق المجتمعات الحديثة مبدأ المساواة بين الجنسين وإتاحة فرصة التعليم للجميع، مع إلزامية وإجبارية التعليم للذكر والأنثى على حدٍ سواء. وهذا حتى تتطور المفاهيم التقليدية وتتلاشى المعوقات التي تعرقل تعليم المرأة بصفة خاصة.

بالرغم من هذا التغير الفكري إلا أن هذه الفكرة "تحمل مضامين لأفكار تقليدية في ذهنية الفرد العربي التي تجعل من التعليم مجرد أمر شكلي لتلبية تطلعات الأسرة في الحصول على الزوج المناسب"[1].

إذن لا تزال النظرة الاجتماعية التقليدية في المجتمع العربي لاسيما في الأرياف والبادية تعتبر الوضع الطبيعي للمرأة هو الزواج. ورغم ذلك فالملاحظ أن تسجيل الإناث من أجل الدراسة أصبح مرتفع مقارنة بالسنوات الماضية، ويظهر ذلك جلياً من خلال ازدياد عدد الإناث في مرحلتي العليم الثانوي والعالي.

ب. التأثير على دور ومكانة المرأة والرجل

العادات والتقاليد كممارسات مكتسبة تخضع لظروف اقتصادية واجتماعية، بمعنى أنها ليست مقدسات. فتطور نظام الحياة وتقدم الوسائل وارتقاء المنجزات من شأنه تطوير كيفية

---

(1) غازي (الخليلي): **المرأة الفلسطينية، دراسة اجتماعية ميدانية تحليلية**، مركز الأبحاث، لبنان، 1984، ص53.

التفكير الإنساني. إلا أن هذا لا يعني تغيير السلوك المتوارث والمتعارف عليه لكل من سلوك الرجل والمرأة، وإنما تكييفه، مع النمو المجتمعي الحاصل.

والتعليم هو العنصر الفعال لضمان مكانة اجتماعية أحسن للرجل والمرأة على حدٍ سواء خاصة هذه الأخيرة. وهذا من أجل ممارسة أدوار اجتماعية جديدة. فمن خلال التعليم تكتشف الفتاة فئات جديدة تكوّن المجتمع، تختلف في أدوارها ومهامها عن تلك التي شهدتها في المحيط العائلي الضيق.

والتعليم أصبح للمرأة بمثابة المخرج من أجل تطوير وضعيتها الاجتماعية، لاسيما مكانتها داخل الأسرة، فهو يمكنها من إعادة هيكلة الصورة التي ترسمها عن نفسها، والتي رسخت لها من طرف الوسط الأسري من خلال المعاملة والعلاقات التي تربطها بأفراد العائلة، وبلورة تصورات فكرية بطريقة سليمة وصحيحة تجعل منها فرد فعّال في المجتمع.

وعليه فقد تغير دور المرأة الاجتماعي عما كان عليه سابقاً تغيراً ملحوظاً، فبعدما كان عالمها عالم ثابت (عالم المنزل)، أثرت فيه أدوارها الاجتماعية على عكس دور الرجل المتحرك والمتنوع بين السياسة والاقتصاد، وكما سبق الذكر مجتمع للرجال ومجتمع للنساء.

إلا أن هذه التغيرات ظلت محدودة بحدود الجنسين، فالهوية الجنسية للذكر والأنثى هي في الوقت نفسه هوية اجتماعية. "لقد تغيرت ثقافتنا وعاداتنا ولكن هذا التغير كان تغير شكلي أكثر منه ضمني من خلال استمرار ثقافة الأسرة الممتدة"[1]. فالرجل لا يزال مركز القوة والثقل. والمرأة مركز الضعف وكل يلعب دوره المخصص له، وكأن هذا الدور جزء من طبيعته[2] على حد نظرة (سيغمون فرويد Freud) الجنس يحدد الطبع.

ومنه يمكن أن نصل إلى أن التقدم الاجتماعي والاقتصادي والثقافي ساعد المرأة على الحراك ومشاركة الرجل في العديد من المجالات التي كانت حكراً على الرجل، والدرجات العلمية التي تصل إليها المرأة اليوم أبرز مثال على ذلك. فالعالم الذي نعيشه اليوم يعيش ثورة شبيهة بالثورة الصناعية، هذه الثورة التي تؤدي إلى مفاهيم جديدة في العلاقات الاجتماعية

---

(1) سليم (مريم): **مرجع سابق**، ص26.

(2)حجازي (مصطفى): **التخلف الاجتماعي، مدخل إلى سيكولوجية الإنسان المقهور**، معهد الإنماء العربي،ط4، 1986،ص 173.

والقيم، عن طريق المعرفة التي فتحت أبواب جديدة لمنافسة الرجل والمرأة في ميادين بعيدة عن المنافسة العضلية.

فالعلم أصبح وسيلة لتغيير العلاقات الاجتماعية السائدة بين الذكر والأنثى لاسيما في ظل التعليم المختلط، هذه العلاقات التي قد تتغير من مبدأ السلطة وسيادة الرجل على المرأة إلى علاقة مبنية على الاحترام المتبادل والتعاون.

سادساً: اتجاهات التنشئة الاجتماعية للآباء:

يسلك الآباء في معاملتهم للأبناء أساليب متعددة تؤثر على تكوينهم النفسي والاجتماعي، الذي يبرز من خلال سلوكاتهم وتصرفاتهم وأعمالهم وإنجازاتهم. ومن الصعب تحديد علاقة الآباء بالأبناء بمعايير محددة، ولكن حسب جهود العلماء تم تقسيم أساليب معاملة الآباء للأبناء إلى ما يلي:

1. **أسلوب التسلط**: ويتميز هذا الأسلوب من خلال فرض القيود المشددة على الطفل والتحكم الزائد، حيث تأخذ مظاهر التسلط أشكال عديدة كالنهي الدائم، الأمر، الإجبار على فعل الأشياء قد لا تناسب ولا تتماشى مع رغباته، دون مراعاة لسنه، والعقاب خاصة الجسدي، أي بتمييز هذا النوع من الأساليب بمنع الأطفال من الاستقلال في السلوك.

يخلق هذا الأسلوب أطفال غير قادرين على تحمل المسؤولية، ويخافون من تحملها، حتى لا يقعون في الخطأ لتجنب العقاب. كما أنه قد يدفع الأطفال للتمرد على القوانين الاجتماعية نتيجة الضغط الدائم.

أما عن علاقة هذا الأسلوب بالتطبيقات التربوية للآباء في مجال الدراسة، فقد أثبتت الدراسات هذا النوع من الآباء "الإجبار الأبناء على القيام بفروض مكثفة حتى أثناء العطل المدرسية وإلزامهم بالدروس الخصوصية"(1) لترفع من مستواهم الدراسي حتى وإن كان جيد، وكذا تسليط عقوبات صارمة عليهم في حالة عدم حصولهم على نقاط جيدة. علاوة عن المراقبة والمتابعة اليومية.

2. **أسلوب التسامح**: ويظهر هذا الأسلوب من خلال الإفراط في التسامح والتساهل مع الأبناء وانعدام الرقابة الأسرية وسلطة الأولياء على الأبناء. نظراً لإطلاق الآباء العنان للأطفال في

---

(1) Leonardis (M), Lescarret (O) : **Pratiques éducatives familiales et réussite scolaire de l’adolescent**, l’Harmattan, Paris, p.218.

الاستقلال بالسلوك، والحرية التامة في التصرف. حيث لا يبدي الأولياء أي اهتمام بدراسة المراهق وذلك يرجع لعدة أسباب محتملة، أولها اعتقادهم بأنه حر في تسيير حياته العامة لاسيما الدراسية، ثانيها انعدام الوقت لدى هذا النوع من الأولياء نظراً للانشغالات المكثفة، ثالثها ظنهم بأن الدراسة شيء معقد مما يدعوهم لتجاهل هذا الجانب من حياة المراهق[1].

3. **الأسلوب الديمقراطي أو ما يدعى "بالضبط الوالدي"**: وهو أسلوب معتدل في المعاملة يعتمد على قاعدة لا إفراط ولا تفريط، بمعنى لا إفراط في وضع القيود ولا تفريط في التسيب، مما يؤدي إلى قصور في نمو الطفل الاجتماعي. وهذا الأسلوب يمنح الطفل قدر من الحرية، إلى جانب فرض بعض القيود والضوابط لكن في حدود معقولة، فهو أسلوب مرن يساهم في بناء شخصية متزنة ذات سلوك سوي للطفل.

ويظهر هذا الاتجاه في تعامل الآباء مع الأبناء بحرية، يفتح لهم مجال الحوار والنقاش، وفي المجال الدراسي يبحث الأولياء عن المشاكل التي تعوق تقدم أبنائهم الدراسي، عن طريق المراقبة والمتابعة اليومية علاوة عن مساعدتهم في حل فروضهم الدراسية. كما يعمل هذا النوع من الآباء على تقسيم وقت أبنائهم بين الدراسة والترفيه[2].

4. العلاقة بين أسلوب تعامل الآباء والفئة الاجتماعية الثقافية وجنس الأبناء:

لقد أبرزت العديد من الدراسات أن هناك تباين في أسلوب التنشئة الاجتماعية بين الأسر، بتباين المستويات الاجتماعية والثقافية للآباء. حيث تبين أن الأبوين يميلان إلى استخدام الأسلوب الديمقراطي في التنشئة وإلى الاستفادة من معطيات المعرفة العلمية في العمل التربوي كلما ارتفع مستواهما التعليمي، حيث بينت دراسة سورية أجريت على 400 أسرة أنه من 6 إلى.7% يميل الآباء حملة الشهادات الجامعية إلى استخدام أسلوب الشدة والتسلط في التربية مقابل 25% من الآباء الأميين، وأن 48% من الآباء المتعلمين اعتمادهم على أسلوب التشجيع مقابل 15% من الآباء الأميين[3].

أما عن الفروق بين الجنسين في أسلوب التنشئة المستعمل من طرف الآباء، فقد تبين من خلال الدراسات أن هناك اختلاف كبير فقد توصل كل من (ويتكن وأولتمان Witkin, Olthman) سنة 1971، أن الأسر ذات المستوى السوسيو ثقافي والاقتصادي المنخفض تميل

(1) Leonardis (M), Lescarret (O), **Op. Cit**, p.119.

(2)**Ibid**., p.119.

(3)أسعد علي(وطفة): **مرجع سابق،** ص84.

إلى استعمال الأسلوب الديمقراطي مع الإناث، وأسلوب التساهل مع الذكور، وذلك لاعتقادهم بأن الذكر يجب أن يتمتع بالاستقلالية، وكما أنه يستطيع أن يعتمد على ذاته وهو أكثر قدرة على مواجهة المشاكل والصعاب من الأنثى. في حين أن الأنثى وخاصة في فترة المراهقة لا يمكن أن تعتمد على نفسها، لا يمكنها أن تتمتع بالاستقلالية مثل الذكر. واعتماد الآباء للأسلوب الديمقراطي مع الإناث يفرض إثارة فضولهم وزيادة طموحهم ونشاطهم، ولكن في إطار يتسم دوماً بالطاعة والخضوع للوالدين[1].

أما الأسر ذات المستوى الاجتماعي والثقافي العالي والاقتصادي الميسور فتوصلت الأبحاث لعدم وجود فرق بين الإناث والذكور في الأسلوب المتعامل به، فيميل أصحاب هذه الفئة إلى استعمال الأسلوب الديمقراطي سواء بالنسبة للذكر أو الأنثى "وهذا ما يتوافق مع الدراسة السورية التي تعرضنا لها سابقاً"، إلا أن هذا لا يعني عدم استعمال الآباء الأسلوب التسلطي في بعض الأحيان، وقد يرجع ذلك لإعادة إنتاجهم وتأثرهم بالتربية التي تلقوها من طرف أوليائهم. وقد يعود لاعتبار سن المراهقة التي تفرض في بعض الأولياء نوع من القسوة على الأبناء لتعديل سلوكهم إذا طرأ عليه نوع من التغير، وغالباً ما يتمثل الأسلوب التسلطي لدى هذه الفئة بتشديد الرقابة.

أما أسلوب التساهل لدى هذه الفئة من الأسر ومن خلال دراسة (ويتكن وأولتمان Witkin, Olthman) فمثل أضعف نسبة وهي 35% فقط[2]. وقد يعود ذلك لأسباب ذكرناها سابقاً في كثرة الانشغال بالعمل.

(1) Jajo (B.) **: Féminin et masculin à l’école et ailleurs**, PUF, Paris, 1943, p.125.

(2) Leonardis (M), Lescarret (O), **Op. Cit**., p.220.

المبحث الثالث: التنشئة الاجتماعية في المدرسة:

المدرسة هي إحدى المؤسسات الاجتماعية التربوية وهي ثاني مؤسسة للتنشئة الاجتماعية بعد الأسرة، أنشأها المجتمع تبعاً لفلسفته ونظمه وأهدافه، وهي الأداة والوسيلة والمكان الذي بواسطته ينتقل الفرد من حال التمركز حول الذات إلى حال التمركز حول الجماعة.

أولاً: تعريف المدرسة:

يعرفها (شيبمان Shipman): "إن المدرسة شبكة من المراكز والأدوار التي يقوم بها المعلمون والتلاميذ حيث يتم اكتساب المعايير التي تحدد لهم أدوارهم المستقبلية في الحياة الاجتماعية"[1].

ويعرفها كل من (ميلشن وشبيرو) على أنها مؤسسة اجتماعية تعكس الثقافة التي هي جزء من المجتمع، وتُنقل إلى الأطفال كالأخلاق ورأي المجتمع و... وهي نظام اجتماعي مصغر يتعلم فيه الأطفال القواعد الأخلاقية والعادات الاجتماعية والاتجاهات وطرق بناء العلاقات مع الآخرين"[(2)].

وبالتالي فإن المدرسة هي مؤسسة تنشئة اجتماعية تعمل على مواصلة دور الأسرة في التربية، اعتماداً على قيم ومعايير المجتمع وضوابطه وأحكامه الاجتماعية، هذا من جهة، ومن جهة أخرى فالمدرسة تمثل بنية اجتماعية تتمركز فيها مجموعة أدوار ومراكز تختلف عن تلك الموجودة في الأسرة، خاصة بالنسبة للطفل. فتتداخل مجموعة من العوامل في تحديد نموذج سلوكه داخلها.

---

(1) Beaudot (A.) **: Sociologie de l'école**, Durand, France, 1981, p.56.

(2) عامر (مصباح): **التنشئة الاجتماعية والسلوك الانحرافي لتلاميذ المدرسة الثانوية**، دار الأمة، 2003، ص112.

ثانياً: وظائف المدرسة وأهميتها:

للمدرسة وظائف عديدة تشمل أغلب جوانب حياة الفرد وسوف نحاول ذكر أهم الوظائف الأساسية للمدرسة:

من أهم الوظائف تلك التي تحقق النمو العقلي للطفل، بنقل المعارف إليه وتزويده بالمعلومات والطرق السليمة في التفكير لكسب الروح العلمية في حل المشكلات والبحث، وهذا بتدريب التلاميذ على المهارات الفنية للرفع من كفاءتهم العقلية وتطويرها.

النمو الاجتماعي: تسعى المدرسة إلى تحقيق التكيف الاجتماعي للطفل. ويرى (كوين Kowen) أن الأطفال يجب أن يحققوا أمرين رئيسيين هما: التعلم والتكيف"[1] خاصة وأن التكيف الاجتماعي هو من أهم المتغيرات الشخصية لاسيما في مرحلة المراهقة التي تتسم بتغيرات فيزيولوجية ونفسية وانفعالية تنعكس على سلوك المراهق وما يترتب عنه من انفعالات قد تجعله في صراع مع من حوله.

فالمدرسة كما ينظر (جون ديوي Dewy J.) "هي مؤسسة اجتماعية تعمل على تبسيط الحياة الاجتماعية واختزالها في صور أولية بسيطة: وهي مؤسسة اجتماعية أوجدها المجتمع للحفاظ على الحياة الاجتماعية"[2].

كما تتيح المدرسة للتلميذ فرصة توسيع شبكة علاقاته الاجتماعية والاتصال ببيئة تشمل فئات أوسع من أسرته، كهيئة التدريس إضافة لجماعة الأقران ذكوراً وإناثاً فتعزز بذلك لديه الشعور بالانتماء للجماعة وكيفية التعامل معها من خلال مكانته كتلميذ في الوسط المدرسي وفرد فعّال في المجتمع له دوره الخاص به.

كما تكشف عن استعدادات الطفل ومواهبه وقدراته وتنميتها، وتساعده على تكوين الاتجاهات العاطفية السليمة اتجاه الآخرين وتوجيه انفعاله التوجيه الصحيح، وضبطه لتفادي أي انحرافات سلوكية.

---

(1) محمد علي أبو حامد (صالح): **مرجع سابق**، ص 254.

(2) شيخ الأرض (تيسير): **فلسفة التربية عند جون ديوي**، مجلة المعلم العربي، سوريا، العدد05، 1985، ص ص -379 .361

2. النمو الروحي والخلقي: وهذا بتقوية الروح الدينية لدى الطفل وتعليمه مكارم الأخلاق وتعويده على التعاون مع الآخرين وتلعب الإدارة المدرسية دور كبير في هذا الصدد، فللمعلم في المدرسة دور الأب بالإرشاد والتوجيه وتقديم النصيحة للتلميذ الذي هو بمثابة الابن.

ثالثاً: اتجاهات التنشئة المدرسية:

تتميز المدرسة بثلاث اتجاهات في عملية التنشئة الاجتماعية كلها تندمج تحت النمط السلطوي.

1. **السلطة الدكتاتورية**: وعادة ما تكون من طرف المدير وهي تعمد إلى تطبيق القوانين بصرامة دون نقاش وإلى العقاب في حالة أي خطأ دون أي تسامح، وهذا الاتجاه من السلطة يؤدي إلى سوء عملية التنشئة الاجتماعية.

2. **السلطة الديمقراطية**: وتعتمد على المساواة في التعامل دون فروق أو تمييز بين الأفراد، وتدفع التلاميذ إلى العمل دون تحيّز ووفق قدراتهم ومؤهلاتهم، كما تساعد على غرس التفكير المنطقي لدى التلاميذ، وهي تعتبر أحسن اتجاه في القيام بعملية التنشئة الاجتماعية، فهي تقوم على المرونة من جهة والتشدد من جهة أخرى.

3. **السلطة المتراخية أو المتسيبة**: وهي تلك التي تعجز عن مواجهة القضايا التي تتطلب تحمل المسؤولية مما يؤدي إلى سيادة الفوضى واللامبالاة فيضعف بذلك النظام المدرسي وتسوء العلاقات داخله.

رابعاً: العلاقات التربوية والتفاعل الاجتماعي:

تمثل المدرسة شبكة من العلاقات الاجتماعية بين الجماعات التي تتواجد فيها جماعة التلاميذ، جماعة المعلمين، جماعة الإداريين، وتشكل العلاقات القائمة بين العناصر الفاعلة في النظام المدرسي منظومة بالغة التعقيد من النشاطات والأفعال التربوية.

1. **التفاعل الاجتماعي**: يعد التفاعل التربوي الذي يجري بين أفراد الجماعة المدرسية صورة حية لتفاعل الاجتماعي الذي يجري في إطار الحياة الاجتماعية من شأنه خلق تأثيرات متبادلة بين الأطراف الفاعلة والمدرسة باعتبارها نسق ثقافي سلوكي، تخضع الطالب لجملة من المعطيات العلمية والتربوية والاجتماعية، وهو عندما يتأثر بها يؤثر فيها في الوقت نفسه، وفي

سعيه لاكتساب المعرفة العلمية يكتسب قيم واتجاهات ليست لها صلة مباشرة بالمعطيات العلمية، ويسقط بعض من القيم والاتجاهات والمعايير التي اكتسبها في مراحل تربوية سابقة[1].

ويجمع الباحثون في مجال علم الاجتماع أن فاعلية النظام التربوي ومدى قدرته على تحقيق غايته التربوية أمر مرهون إلى حدٍ كبير بمستوى درجة التفاعل التربوي القائم بين جوانب النظام المدرسي[2]. وتتجلى فعالية النظام التربوي المدرسي في عدد من المؤشرات أبرزها:

1. درجة الديمقراطية المتاحة والقائمة بين المعلمين والتلاميذ والإدارة.
2. مدى التوافق والانسجام الذي يتحقق بين المعلمين والتلاميذ والإدارة.
3. مدى المرونة في العلاقة التربوية القائمة بين المعلمين والتلاميذ والإدارة من جهة، وبين المدرسة والوسط الاجتماعي من جهة أخرى.

ومنه نتساءل عن مدى تحقيق النظام المختلط للغايات التربوية، ومن أبرزها تحقيق الانسجام والتوافق الذي ينعكس بالتأكيد على النتائج المدرسية للجنسين باعتبار أن التعليم هو الهدف المنوط لأي نظام تربوي.

2. العلاقات الأساسية في المدرسة:

العلاقة التربوية هي نمط معياري للسلوك الذي يحقق التواصل التربوي بين التلاميذ والمعلمين والمقررات والإدارة والمعايير والقيم بوصفها عوامل مكونة للنظام المدرسي[3].

وتسود المدرسة ثلاث أنواع من العلاقات الأساسية هي:

أ. العلاقة بين التلاميذ: وتمثلها جماعة الأقران، هذه الأخيرة لها تأثير كبير في عملية التنشئة الاجتماعية لأنها تجمع بين العديد من الثقافات الفرعية، والمدرسية تقوم بتفعيل هذه العلاقة في إطار تربوي خاصة داخل القسم، أين تكثر مجالات النشاط بما يثير مشاعر التلاميذ نحو الإيجاب ويحفزهم على العمل، أو نحو السلب ويحد بذلك من تقدمهم.

---

(1)أسعد علي(وظفة)، علي (الجاسم): **علم الاجتماع المدرسي**، مجد المؤسسة الجامعية للدراسة والنشر والتوزيع، بيروت، 2004، ص97.

(2)**نفس المرجع**، ص99.

(3)**نفس المرجع**، ص98.

ب. علاقة التلاميذ بالمدرسين: وترتبط هذه العلاقة ويتعلق مستواها بدرجة التقارب بين التلاميذ والمدرس وبالأسلوب الذي ينتهجه المدرس في عملية التدريس.

ج. العلاقة بين المدرسين والإدارة: وتستمد هذه العلاقة من المركز الاجتماعي الذي يشغله المعلم، هذا الأخير الذي يعبر عن السلوك المثالي من جهة، ويمثل مجال معرفي متخصص من جهة أخرى، وهذا للمحافظة على مكانته وتكوين نظرة إيجابية عليه من طرف الإدارة التي تمثل سلطة بالنسبة له.

خامساً: النظام الاجتماعي والنظام التعليمي:

النظام التعليمي هو نتاج المجتمع يعمل على نقل الثقافة السائدة وإعطائها الشرعية، بما هو مقبول اجتماعياً للحفاظ على النظام الاجتماعي السائد.

يقول (بوستيك Postic) "أن العلاقة التربوية انعكاس لجملة من العلاقات الاجتماعية القائمة في إطار المؤسسة"[1] فكل نظام تربوي يعكس جملة الروابط الاجتماعية للمجتمع الذي ينتمي إليه والعلاقات التربوية السائدة في المؤسسة المدرسية هي انعكاس للروابط الاجتماعية التي تضرب جذورها في المجتمع.

فالمؤسسة التربوية كما يرى (دوركايم Durkheim) صورة مصغرة للمجتمع الكبير الذي أنتجها وهي بذلك تحمل خصائصه وسماته الأساسية، وبالتالي فإن هذه الوظائف لا تخرج عن كونها أداة المجتمع في الاستمرار والديمومة[2].

وكما يرى (بودلو واستابليه) من خلال كتابهما (المدرسة الرأسمالية في فرنسا) أن المؤسسة التربوية الفرنسية هي أداة إعادة إنتاج العلاقات الرأسمالية في المجتمع الفرنسي، وهي نفس الفكرة التي طرحها (بورديو Bourdieu) في كتابه (إعادة الإنتاج) وفي كتاب (مجتمع دون مدرسة) لكاتبه (إيفان إيليش Illich I.) وكلهم يرون في المدرسة أداة سياسية اجتماعية تهدف إلى تكريس الأنظمة الاجتماعية القائمة وإلى إعادة إنتاج العلاقات الاجتماعية السائدة مستخدمة في ذلك المناهج والكتب.

---

(1) Postic (H.) **: La relation éducative**, PUF, Paris, 1966, p.52.

(2)أسعد علي(وظفة)، علي (جاسم) ، **مرجع سابق**، ص105.

وعلى كل فالتفاعل الاجتماعي في المدرسة يتحدد بأنساق العلاقات التربوية، أي بديناميكية التفاعل بينهم، وهذا ما سنحاول معرفته من خلال الفصول اللاحقة من البحث بالتركيز على العلاقة بين المعلم والتلاميذ وديناميكية التفاعل داخل القسم بما يوافق موضوع الدراسة.

ملخص الفصل:

التفاعل الاجتماعي هو العملية التي بموجبها يتمكن الفرد من اكتساب القيم الاجتماعية والمبادئ الثقافية التي تترسخ عن طريق التنشئة الاجتماعية انطلاقا من الأسرة والمدرسة.

إن العامل الثقافي له دور تحديد الأدوار والمراكز، والاختلاف الثقافي له تأثير على مكانة الجنسين في المجتمع، لان مركز الذكر والأنثى يتحدد بيولوجيا اجتماعيا. وهذا المركز يبقى ثابتا. والسلوك الذي يميز الصبي عن البنت فهو نابع عن شكل النظام الاجتماعي القائم، لأن طريقة التربية لها تأثير على تكوين الشخصية، وتحديد أنماط العلاقات داخل الأسر وخارجها، وتوجيه سلوكه لاسيما من خلال المحيط الاجتماعي (الوالدين، جماعة الأقران، المدرسين). وأهم ما يلقن في عملية التنشئة الاجتماعية العلاقة مع الجنس الآخر،وهذا بتحديد القواعد التي تربط علاقة الذكر بالأنثى في إطار الممارسات التربوية التي تحدد قواعد السلوك الصحيح، انطلاقا من مفهومي الذكر والأنثى.

إن التنشئة الاجتماعية في الأسرة العربية بصفة عامة والجزائرية بصفة خاصة تتميز بالسلطة الأبوية على المرأة، فالأب أكثر شدة وتحكما في الأنثى من الذكر.

كما أن العلاقة بين الجنسين تتميز بنوع من الحدود التي ترتبط بشكل خاص بالتقسيم الاجتماعي للمجال الاجتماعي للعائلة الجزائرية وإلى أهمية القيمة الاجتماعية لكل جنس، المبنية على أساس التصورات الفكرية و الإيديولوجية، والتي تمخضت عنها تبعية المرأة للرجل.

فالمجتمع التقليدي يلزم مبدأ عدم اختلاط الرجال بالنساء والتجمع فيما بينهم، كما يجبر المرأة على عدم الظهور أمام الرجل. وهذه الممارسات تضرب بجذورها منذ التربية الأولى في مرحلة الطفولة، حيث للعب أهمية كبرى في اكتساب الأدوار والمهارات الاجتماعية، وكيفية اللعب كانت تقترن بالدرجة الأولى بعامل الجنس، حيث يقوم النظام الاجتماعي بالتفرقة بين ألعاب الذكور وألعاب الإناث، وعليه فهو ـ اللعب ـ يبين للطفل أبعاد العلاقات الاجتماعية القائمة بين الجنسين باعتباره مدخل أساسي للنمو الاجتماعي.

والأدوار الاجتماعية المعطاة لكلا الجنسين في العائلة الجزائرية هي نتاج نظام المجتمع الذي يهدف إلى تكوين ثقافة خاصة بكل جنس مما يؤثر على رسم تجارب كلا الجنسين بصورة غير ملائمة.

إلا أن التغيرات الاجتماعية أثرت على اتجاهات الأسرة لاسيما نحو التعليم، حيث تقلصت درجة الاعتقاد الذي كان سائد والذي يقضي بمكانة اجتماعية للرجل تفوق مكانة المرأة، بحيث ينحصر مجال هذه الأخيرة في البيت، ومجال الرجل خارجه.

وعليه فالمجتمع اليوم يسعى من خلال التعليم إلى تطبيق مبدأ المساواة بين الجنسين، مما أثر على دور ومكانة المرأة، فالتعليم اليوم بالنسبة للمرأة أصبح بمثابة المخرج لتطوير وضعيتها الاجتماعية، ومنها مجال من الحرية لإثبات ذاتها ويفتح لها الأبواب لمنافسة الرجل في كل الميادين.

ولكن ورغم كل هذه التغيرات فالمرأة لا تزال لحد ما رهينة حدود الجنسين. ومما لاشك فيه فإن الآباء في تعاملهم مع أبنائهم يسلكون أساليب متعددة، حيث تم تقسيم هذه الأخيرة إلى ثلاثة أساليب: الأسلوب التسلطي، الديمقراطي والمتسامح، وقد أثبتت الدراسات أن المستوى الاجتماعي والثقافي له علاقة بأسلوب معاملة الآباء للأبناء حسب جنسهم، وهذا من شأنه التأثير على تكوينهم النفسي والاجتماعي ليبرز من خلال سلوكاتهم وتصرفاتهم وتجاوزاتهم.

هذا عن المحيط الأسري، أما المدرسة فتعتبر ثاني مؤسسة للتنشئة الاجتماعية، فهي الأخرى تتبنى الاتجاهات الثلاث سابقة الذكر في عملية التنشئة الاجتماعية، لأنها مؤسسة أنشأها المجتمع تبعا لفلسفته ونظمه وأهدافه، أي أنها تعمل على مواصلة دور الأسرة في التربية اعتمادا على قيم ومعايير المجتمع وضوابطه وأحكامه الاجتماعية، هذا من جهة، وهي بنية اجتماعية تتمركز فيها مجموعة أدوار ومراكز نتيجة تداخل مجموعة من العوامل والتي تعمل على تحديد نموذج سلوك الفرد داخلها، باعتبار العلاقات التربوية المختلفة هي انعكاس لجملة من العلاقات الاجتماعية من جهة أخرى.

الفصل الرابع
العلاقة التربوية بين المعلم والتلميذ

تمهيد

يعتبر المعلم هو محور العملية التعليمية، وله أهمية كبيرة في عملية التنشئة الاجتماعية، أي الأثر الكبير في بناء شخصية التلميذ وسلوكه الاجتماعي، وعلى شكل تفاعلاته وتفعيل طاقته.

لذا حاولنا التعرض لكل ما يتصل بالمعلم ودوره في العملية التعليمية كونه المتخصص في إيصال المعلومات والمعارف والخبرات التعليمية للمتعلم وذلك باستخدام وسائل وأساليب فنية تحقق الاتصال. وإلى العوامل المؤثرة على أداء مهمته التعليمية، وإلى أهم ما يميز علاقة التلميذ بالمعلم من خلال التطرق إلى اتجاهات العلاقة وأبعادها، وكذا التصورات والتفاعلات المتبادلة بين المعلم والتلميذ والتي تنعكس على سلوك كل منهما اتجاه الآخر، دون أن نغفل جانب الضبط الاجتماعي الذي يمارسه المعلم على التلميذ من خلال توظيف تقنيات خاصة من أجل السيطرة على التلاميذ وتسهيل التعامل معهم.

المبحث الأول: المعلم ودوره في المدرسة

أولاً: المعلم وعملية التنشئة الاجتماعية:

إن عملية التعليم لا تحدث منعزلة، وإنما تتم في مجتمع ذي ثقافة معينة، والمكان والزمان يشكلان بحد كبير طبيعة التعليم الموجه للناشئة، والمدرس هو الذي يقوم بتعليم التلاميذ في المحيط المدرسي، فهو يشترك بذلك مع الأبوين في تكوين الفرد وبناء النموذج الصحيح لشخصيته عن طريق عملية التنشئة الاجتماعية.

لذلك وجب على المدرس الإلمام بثقافة مجتمعه، لاسيما من حيث أصوله التاريخية واتجاهاته وعاداته وتقاليده، وكذا حصر أهم المشكلات التي تواجهه. وبذلك يعمل على تقديمها للتلميذ بعد اختيار أهم العناصر التي تكون هذه الثقافة بما يوافق الفلسفة التربوية للمجتمع الذي يتواجد فيه. ووفق الأسس النفسية للتلميذ لأن التلميذ في تكوينه الشخصي نتاج لعوامل بيولوجية وراثية وعوامل ثقافية مكتسبة، هذه الأخيرة التي غالباً ما يكون لها الأثر الكبير في تحديد سلوك الفرد وتشكيله. وبقدر ما استطاع المعلم التعرف على المعالم الثقافية للمجتمع تمكن من معرفة التلميذ وميولاته التي تشكلت بفعل هذه الثقافة[(1)].

وأثناء عملية تزويد التلميذ بثقافة مجتمعه، فالمدرس قد ينتهج أساليب في ذلك، كالإلقاء أو تحفيظ التلاميذ. إلا أن ذلك لا يعتبر ذي فعالية كبيرة، فمشاركة المعلم لتلاميذه لها قدر كبير من الأهمية فهي تساعد المدرس على اكتشاف أفكار واتجاهات وآراء تلاميذه، فيحاول بذلك تعديلها وتصحيحها إن كانت ذات اتجاه سلبي وتدعيمها وتعزيزها لدى الطفل إن كانت تحمل سلوكات وقيم من شأنها خلق نماذج سلوكية سليمة، هذا من جهة، ومن جهة أخرى فالمعلم يعتبر بالنسبة للطفل بمثابة الوالدين، وهذا ناتج عن طبيعة العلاقات الخاصة التي تربط المربي بتلاميذه، فالمعلم هو شحنة من العواطف والمشاعر التي قد تتباين باختلاف الطبيعة الشخصية لكل معلم، وهو الذي ينقل قيم المحبة والعطف أو العداء والكره.

ومكانة المدرس خاصة مع تلاميذه تستمد وقبل كل شيء من مشاعره وعواطفه نحو التلاميذ، ثم من سلوكاته واتجاهاته الاجتماعية، فهو يعتبر نموذج سلوكي يسعى التلاميذ لتقليده في تعاملهم مع بعضهم البعض. فإن كان المعلم حسن التعامل مع التلاميذ وعطوف عليهم

---

(1) Clautier (R.), Renaud (A.) **: Psychologie de l'enfant**, Boucherville, Gagé tan Marin, 1990, p.457.

ويقدرهم، فإن هذا السلوك يؤثر إيجاباً على سلوكهم واتجاهاتهم نحو الآخرين خاصة جماعة الأقران وكذا على تقديرهم لذواتهم.

والمعلم الذي يمتاز بالجدية والنشاط وحب العمل والمثابرة والاجتهاد الدائم، فالتلميذ بالضرورة سوف يتعود على هذه السلوكات ويسعى لتطبيقها في كل مجالات الحياة، والعكس صحيح فالمعلم الذي يتصف بالكسل والخمول واللامبالاة بالتلاميذ ولا يحرص على إفهام التلاميذ، فهو يزرع بذور لشخص مهمل لا يتحمل روح المسؤولية واتكالي، وفي هذا الصدد يقول (ويلارد أولسون W. Olson) "كان التوتر الذي يبدو من جانب إحدى المدرسات يوّلد توتراً لدى التلاميذ الذين كانت تعلمهم، في حين كانت الطريقة الهادئة التي كانت تتبعها مدرسة أخرى تنعكس على الطريقة التي كان يؤديها أطفالهم لعملهم في افصل، كما كان موقف مدرسة ثالثة يتسم بالدقة المتناهية فأصبحت الثقة صفة مميزة لتلاميذها، ومدرسة رابعة كانت تعمل باندفاع الأمر الذي أدى بتلاميذها إلى نفس الاندفاع في عملهم"[(1)].

وعليه نصل إلى أن المعلم له أهمية كبيرة في عملية التنشئة الاجتماعية المدرسية، وشخصية التلميذ إنما هي انعكاس بشكل كبير لشخصية المعلم وسلوكه الاجتماعي. فله الأثر الكبير والقوي على شكل تفاعلات التلاميذ وتوجيهها، وكذا اكتشاف قدرات التلاميذ وطاقاتهم وتفعيلها لخلق تلاميذ مبدعين مبتكرين.

ثانياً: دور المدرس ومسؤولياته في المدرسة:

يعتبر المعلم حجر الأساس في العملية التعليمية بما له من أدوار ومسؤوليات داخل الإطار المدرسي. ولا يقتصر دور المعلم على التلقين والحفظ، فدوره أوسع من ذلك وسوف نحاول من خلال هذه النقطة تبيان أدوار المعلم المختلفة.

1. تقمص دور الوالدين:

إن أول إسقاط يقوم به التلاميذ وبصفة لا شعورية هو اعتبار المعلم بمثابة الوالدين. والمعلم هو حلقة التواصل بين البيت والمدرسة من خلال مهمته التربوية يقوم بتعديل وتغيير سلوك التلميذ لما يوافق بيئته ومجتمعه، كما يساعد التلميذ على تعزيز اتجاهاته نحو والديه وإدراكه

---

(1) ويلارد (أولسون): **تطور نمو الطفل**، ترجمة: حافظ إبراهيم وآخرون، مؤسسة فرانكلين للطباعة والنشر، 1962، ص574.

الاجتماعي لهما، من خلال معاملته للتلميذ كونه مركز الاهتمام في المحيط المدرسي ومصدر الرعاية والعاطفة والأمان فيه.

وعلى المعلم أن يقوم باستثمار الاتجاهات الإيجابية التي ورثها وكونها التلميذ عن الوالدين، فيوظفها في المجال الدراسي خاصة من خلال طبيعة العلاقة وتحديد اتجاه المعاملة[1].

2. اكتشاف التلاميذ:

مع أول لقاء للمعلم بالتلاميذ فإنه يحاول التعرف عليهم. فالمعلم ملزم أولاً بمعرفة البيانات الشخصية لكل تلميذ، وكل المعلومات التي تساعده على التعامل معه، بمعرفة المحيط الاجتماعي والأسري الذي ينشأ فيه وحتى الوضع الاقتصادي العائلي له، أي الإلمام بوضعية التلميذ الاجتماعية والاقتصادية تفادياً لأي مشاكل قد تنجم نتيجة ذلك، فمثلاً المستوى الاقتصادي المتدهور عادة ما يؤثر على المردودية العلمية للتلميذ، وكذا الاضطرابات في العلاقات الأسرية كالطلاق بين الوالدين فالإطلاع على الأحوال الشخصية للتلميذ يعود بالفائدة على المعلم والمتعلم.

المعلم وأثناء احتكاكه بالتلاميذ وتعامله معهم سوف يكتشف حاجات كل تلميذ ومواهبه ومواطن الضعف فيه، وحتى طموحاته وآماله المستقبلية. ومن هنا تتبين له كيفية بناء العلاقة مع كل تلميذ وفقاً لخصوصيات هذا الأخير، وتُرسم له المنافذ لكيفية استمالة كل تلميذ وتحريك القوى الكامنة فيه، وتعديل سلوكه بالتخلي عن القيم السلبية واستدخال قيم جديدة[2].

وعليه فالمعلم مطالب بفتح قنوات الاتصال بينه وبين تلاميذه لتسيير عملية التعليم وتجاوز كل العوائق التي قد تعيق عملية التفاعل بينهم.

3. إثارة اهتمام التلاميذ:

إن أول نقطة يرتكز عليها التعليم الناجح هي إثارة اهتمام التلاميذ. وعملية الإثارة لا تعني استحضار مثيرات ظرفية فقط كأن يستهل المدرس حصته بنكتة أو قصة، وإنما عملية الإثارة ترتكز على مدى فهم المربي لطبيعة التلاميذ وتقدير حاجاتهم ودوافعهم وميولهم ومدى استغلالها في عملية التعليم بتوجيه نشاط التلاميذ وفقاً لدوافعهم وميولهم[3].

---

(1) كونجر (جون)، يول (موس): **سيكولوجية الطفولة والمراهقة**، ترجمة: عبد القادر عبد العزيز سلامة وجابر عبد الحميد جابر، دار النهضة العربية، 1970، ص526.

(2) ادهم محمد (عبد العزيز): **التربية والمتغيرات الاجتماعية في الوطن العربي**، بيت الحكمة، ط1، 2002، ص183.

(3) أبو الفتوح (رضوان): **المدرس في المدرسة والمجتمع**، مكتبة الأنجلو مصرية، القاهرة، 1994، ص ص78-89.

وعملية الإثارة ترفع من الروح المعنوية لدى التلاميذ فيقبلون على الدرس بشغف، كما ترفع لديهم مستوى الاهتمام بالمادة التعليمية[1]. فمعرفة حاجات التلميذ واهتماماته وميوله يتيح للمعلم فرصة كيفية تحضير وسير الدرس دون تعب ونجاح المعلم يرتكز بشكل كبير على جهد المدرس في إثارة اهتمام التلاميذ.

4. التعليم والتدريس "نقل المعارف" و"المهارات":

اقترن اسم المدرسة باكتساب المعلومات والمهارات، فالتعلم هو حاجة أساسية للتلاميذ والحصول على المعارف يحقق للتلميذ شعور بالتطور والارتقاء في المعارف، مما يؤدي إلى الاطمئنان النفسي للتلميذ فتزيد دافعيته نحو التحصيل واكتساب أكبر كم من المعلومات. لكن هذا لا يعني أن أي لون من المعلومات يكون بالضرورة مهماً، فالمعلومة المفيدة والتي تترك الأثر الإيجابي على التلميذ لا بد أن تتصف بشروط أهمها:

أن تكون متصلة بحياة الطفل أي تعبر عن الواقع الذي يعيش فيه التلميذ.

أن يكون الحصول على المعلومات ليس هو الهدف، وإنما كيفية توظيف تلك المعلومات واستغلالها من طرف التلميذ هو الغاية.

أن تحدث المعلومات أثر لدى التلميذ وتثير اهتماماته، فيحدث بذلك نوع من التفاعل بينه وبين المواقف التي يواجهها.

إضافة لذلك فلابد من أن يكون تكامل بين المواد الدراسية المدرسة للتلاميذ لا انفصال بينها، لأن النمو العقلي لا يحدث منفصلاً عن الجوانب الأخرى لشخصية التلميذ الاجتماعية الجسمية والخلقية، كما أنه لا يأتي منعزلاً عن تعلم المهارات وتنمية الميول والاتجاهات والقيم[2].

كما يتمثل دور المعلم في إكساب التلاميذ مهارات كالقراءة والكتابة، ومهارة الإصغاء والاستماع للآخرين وكيفية النطق والكلام، ناهيك عن المهارات اليدوية من خلال حصة الأشغال مثلاً في المدارس الابتدائية.

وكل مهارة تتضمن جانب معرفي وجداني اجتماعي، وحتى يتحقق نجاح المعلم في إكساب التلاميذ للمهارات لابد من عملية التدريب المستمر وتكرار المواقف.

---

(1) أبو الفتوح (رضوان): **مرجع سابق** ، ص82.

(2) **نفس المرجع** ص85.

وعلى كل فإن إكساب المعارف والمهارات للتلميذ يتطلب من المعلم أن يكون متمكناً، وأن تتوفر لديه العديد من الخبرات المعرفية والتعليمية، خصوصاً في المادة الدراسية التي تخصص فيها، وحسن ترتيبها وتوظيفها بشكل يسهل استعابها واستخدامها من قبل التلميذ.

5. تنمية الميول والاتجاهات والقيم:

كل تلميذ يأتي إلى المدرسة وهو مشبع باتجاهات وقيم وميول منها ما هو سليم ومنها ما هو خاطئ، وهنا يأتي دور المعلم في تعديل هذه الميول ورسم الاتجاهات الصالحة.

فمن الاتجاهات ما هو وليد سلطة خارجة عن إرادة الفرد، قائمة على أساس الفرض والإلزام. ومنها ما هو ناتج عن تجارب وخبرات الفرد في مواقف حياة محددة، بحيث يخرج من تلك المواقف باستنتاجات تصبح له اعتقادات راسخة توجه سلوكه في المواقف المشابهة.

أما النوع الأول من الاتجاهات فهو ذو طابع سلبي أكثر من إيجابي، وعلى المعلم تحرير إرادة الفرد من قيود صنعتها بيئة تقليدية لا تعترف بحرية التفكير وتبادل الآراء.

أما النوع الثاني فهو ذلك الاتجاه الذي ينبغي على المدرسة تعزيزه والحرص على تنميته وبلورته في ذهن التلميذ، باعتباره قائم على الانطلاق والتجريب والموضوعية[(1)].

وتنمية الاتجاهات والميول والقيم أو تعديلها لا يعتمد على التلقين المجرد، وإنما ينبع من نشاطات الفرد والجماعة المنظمة والمخطط لها بطريقة محكمة من طرف المعلم كالمناقشات الجماعية.

6. تنظيم عملية التعليم والتعلم:

عملية التنظيم ضرورة لا بد منها في عملية التعليم، ويشمل ترتيب المادة التعليمية ترتيباً منطقياً بشكل يسهل على التلاميذ تعلمها واستيعابها والاستفادة منها، والاحتفاظ بها أطول مدة ممكنة، وعملية تنظيم المادة التعليمية تتم من طرف المعلم بحسب ما يوافق طبيعة المتعلم لا المعلم، وذلك حتى يبقى أثر التعليم في نفس التلميذ لاسيما إذا كانت خطة الدرس موضوعة بطريقة مشتركه بين المعلم والتلميذ، فهذا يساعد على ترسيخ المعلومات لدى التلميذ، هذا من جهة، ومن جهة أخرى فإن التنظيم يشمل الوقت أيضاً، وحسن توزيع الزمن المخصص لكل

(1) أحمد عون (راجح): **أصول علم النفس**، مكتبة التحرير، بغداد، ص184.

خطوة من خطوات الدرس ومراحله، فهو يعتبر من أهم ما يجب أخذه بعين الاعتبار أثناء عملية التدريس[1].

7. توفير المناخ العاطفي والاجتماعي:

يظهر المناخ الذي يسود الفصل من خلال اتجاهات المعلم إزاء تلاميذه، والمناخ الجيد ينشأ من الطابع الودي التعاوني غير التنافسي. وعندما يحمل المعلم على عاتقه مسؤولية التلميذ بتصحيح أفكاره وتعليمه معايير الخير والشر وتوجيه قدراته على حسب ميولاته الشخصية، مما يصنع جوّ من القبول الاجتماعي للتلاميذ بالنسبة للمدرس، ونوع من الدفء والعلاقات الاجتماعية الصائبة، وهذا دليل للتلميذ على أنه محبوب من قبل الآخرين وليس هناك تمييز طبقي ولا جنسي[2].

8. تقويم عملية التعليم:

والمعلم مسؤول عن تقويم نفسه سلوكياً وأدائياً قبل تقويم تلاميذه، وهذا بإشراك التلاميذ في ذلك بإجراء حوار معهم يمكنه من الإطلاع على مواطن الضعف فيه، فيدرب التلاميذ بذلك على المشاركة الإيجابية والديمقراطية، والنقد الموضوعي والبناء.

أما تقويم المعلم للتلميذ فهو يهدف إلى الكشف عن اتجاهات التلميذ وميوله العلمي وقدراته العقلية وعمله المدرسي، وهذا بمعرفة مدى استيعابه للمواد الدراسية ونقاط الضعف والقوة، من خلال إجراء استجوابات تقويمية شفوية وكتابية وأعمال تتطلب البحث، وكذا من خلال الامتحانات الفصلية والسنوية إضافة للوظائف المنزلية والأنشطة المصاحبة لكل مادة دراسية[3].

إن عملية التقويم تسمح للمعلم بإصدار الأحكام سواء فيما يتعلق بالمواد الدراسية ونوعيتها أو على التلاميذ، وهو يعتبر خطوة هامة من أجل الإصلاح والتغيير والتحسين والتطوير.

---

(1) أحمد طه (خالد): **تكوين المعلمين من الإعداد إلى التدريب**، دار الكتاب، الجامعي، العين، 2005، ص ص 241-234.

(2) شفشق محمود (عبد الرزاق)، الناشف محمود (هدى): **إدارة الصف المدرسي**، دار الفكر العربي، القاهرة، 1995، ص147.

(3) زياد حمدان (محمد): **تقييم التحصيل**، دار التربية الحديثة، الأردن، 1985، ص ص31-33.

ثالثاً: العوامل المؤثرة في أداء المعلم :

الأكيد أن أي عمل تجابهه مجموعة من العوامل التي تؤثر على أدائه وعلى مدى مردوديته وفعاليته في شغله، ومهنته التعليم هي من أصعب المهن كونها تتطلب قدرات وكفاءة مهنة عالية، ومعلومات وافية، علاوة عن الشخصية التي تميز المعلم عن سائر العاملين الآخرين، وطبيعة العمل التي تفرض عليه ممارسة علاقات من نوع خاص، نظراً لخصوصية علاقاته التي ترتبط بمجتمع الصغار (الأطفال) من جهة، وبمجتمع الكبار من جهة أخرى، مما يجعل المعلم يتخذ مواقف وسلوكات مختلفة وهذا طبقاً لمتغيرات حاولنا إجمالها فيما يلي:

1. الوضعية الاجتماعية والاقتصادية للمعلم:

إن الوضعية الاجتماعية للمعلم تؤثر على أداء المعلم المهني فالمعلم الأعزب غير المتزوج يولي اهتمام أكبر لتلاميذه، وهذا نظراً لنقص المسؤوليات التي تربطه بالمحيط العائلي، والتي تشد معظم انتباهه، وتشغل حيز كبير من تفكيره، على عكس المعلم المتزوج، هذا من ناحية،ومن ناحية أخرى فيعتقد العديد من الباحثين أن المدرس الأعزب يحاول ملأ دوافعه الجنسية عن طريق توجيه دوافعه وطاقاته المكبوتة نحو الاهتمام والتفاني في العمل، والعناية به، ببذل مجهودات فعّالة من أجل تحسين مستوى التلاميذ والرفع من تحصيلهم الدراسي وتحقيق تقدمهم العلمي[1].

كما تؤثر الحالة الاجتماعية للمعلم على تصور التلاميذ له[2] لاسيما أثناء مرحلة المراهقة. فالنظرة للشخص المتزوج هو ذلك الفرد الناجح الذي استطاع تحقيق ذاته ومكانته الاجتماعية، على عكس الإنسان غير المتزوج الذي يعتبر شخص فاشل اجتماعياً، الأمر الذي قد يسبب توتر كبير عن المراهق، وخوف من المستقبل خاصة عند المراهقات. أما الوضعية الاقتصادية للمعلم فهي الأخرى من شأنها التأثير على أدائه، خاصة أمام الأجور المنخفضة لقطاع التعليم.

فانعكاس هذه الوضعية بالغ الأثر، خاصة إن كان المعلم رب عائلة أو متكفل بعدد كبير من الأشخاص، فعوض أن ينقاد اهتمامه نحو التركيز في كيفية التخطيط للدرس وتحديد أهدافه، فكل تفكيره يتوجه حول كيفية التنظيم والتخطيط لضمان التوازن الاقتصادي العائلي. وقد يتخذ تأثير

---

(1) عبد العزيز (صالح): **التربية الحديثة**، ، دار المعارف، القاهرة، مصر، 1974، ص176.

(2) مصباح (عامر): **مرجع سابق**، ص172.

هذه الوضعية شكل آخر كاللامبالاة من طرف المعلم، كانتقام وردّ فعل ساخط على السلطات الرسمية.

2. الكفاءة المهنية:

ونعنى بها مدى قدرة المعلم على ممارسة مهامه، وتمكنه من التحكم في كل الجوانب التي تشكل العملية التعليمية بصفة تحقق له أهدافه المسطرة وتضمن سلامة الصحة النفسية للتلميذ.

وكفاءة المعلم تتبين كذلك من استطاعته على تحديد المشاكل التي يعاني منها سواء الدراسية أو النفسية، كصعوبة التكيف والاندماج مع جماعة القسم ومحاولته حلّها أو التقليل من حدّتها[1].

وعلى كل بقدر ما يتمتع به المعلم من كفاءة وخبرة في عملية التعليم بقدر ما يستطيع التحكم في سيرها، نظراً للتجارب المختلفة التي مرَّ بها، ومروره بأجيال مختلفة لكل منها خصوصيتها.

3. شخصية المعلم:

وكما سبق الذكر في فصل التنشئة فشخصية الفرد هي نتيجة لتفاعل العديد من العوامل الاجتماعية والبيولوجية وباعتبار المعلم من أهم مراكز اهتمام التلميذ، فأول اتصال يحدث بالمحيط المدرسي يكون بالمعلم قبل المعرفة، فالأكيد أن المعلم بشخصيته يجذب انتباه التلميذ، وقد يكون انجذاب عاطفي مليء بالحب والاحترام والتقدير وانبهار بهذه الشخصية التي تتميز بالعلاقات الطيبة معها، مما يشجع التلاميذ على التقرب من المعلم، فيتيسر بذلك التفاعل بينهم وتتوفر أجواء الراحة. كما قد يتخذ التلميذ من المعلم نموذجاً له في الحياة نتيجة انبهاره به.

4. سنّ المعلم:

قد يلعب عامل السن دور مهم في أداء المعلم، وهذا نظراً لأن كل فترة من فترات النمو ومراحل حياة الإنسان لها حاجاتها وميزاتها وخصوصيتها.

فالمعلم الشاب والمبتدئ في مهنة التعليم انفعالاته غير تلك التي تسود شخصية المعلم المتقدم في السن والذي مارس المهنة لمدة طويلة من الزمن.

---

(1) أحمد طه (خالد): **مرجع سابق**، ص20.

فإذا كان المعلم كبير السن، فهذا يساعده على فهم مشكلات التلاميذ وتقديره للمواقف المختلفة إزاءه، نظراً لخبرته، والرزانة التي يتمتع بها في هذه المرحلة من العمر، مما يجعله يتعامل مع التلاميذ بأكبر حنكة وموضعية وعقلانية، كما يثير عامل السن مشاكل ناجمة عن اختلاف بين الأجيال "صراع الأجيال".

أما إذا كان المعلم صغير السن فاندفاعه نحو العمل يجعله مشاركاً لتلاميذ في نشاطاتهم المختلفة من جهة، وأكثر تفهماً لهم بحكم قرب السن من جهة أخرى. إلا أن هذا لا ينفي تواجد بعض التصرفات الصبيانية لاسيما في مرحلة المراهقة اتجاه المعلم الشاب الناتجة عن طبيعة فترة المراهقة وما تتميز به من تغيرات فيزيولوجية ونفسية وحتى اجتماعية.

5. جنس المعلم:

قد يلعب عامل الجنس دور مهم في عملية التعليم بحيث "يتدخل هذا المتغير من خلال نوع العلاقة التي تحدث بين المدرس والتلميذ"[1] فمثلاً نجد طبيعة العلاقة والمشاعر التي تربط بين التلميذ والمعلم غير تلك التي تربطه بالمعلمة، وهذا قد يرجع لخصوصية كل من الذكر والأنثى.

فعادة ما يميل التلاميذ إلى الاحتكاك بالمعلمة والتقرب منها[2] باعتبارها منبع للحنان والعطف مثل الأم. على عكس المعلم فيعتبره التلاميذ مركز للسلطة والعقاب خاصة إذا قام التلميذ بسلوك منافي للقيم المدرسية والأنظمة الداخلية، وهنا صورة المعلم هي إسقاط لصورة الأب.

(1) عبد العزيز (صالح): **مرجع سابق**، ص175.

(2) مصباح (عامر): **مرجع سابق**، ص170.

المبحث الثاني: العلاقة (معلم ـ تلميذ): الاتجاهات، الأبعاد والضبط

أولاً: اتجاهات المعلم في عملية التعليم:

النمط الذي يتبناه المدرس في إدارة فصله يستمد مقوماته من فلسفة المجتمع الذي يوجد فيه. وهذا النمط هو الذي يحدد طبيعة العلاقات التي تربطه بتلاميذه.

والمعلم هو القائد التربوي داخل قسمه، وأي نمط من القيادة يتبناه فهو يؤثر على نوع العلاقات بين أفراد جماعة القسم، وعلى أدائهم ونشاطهم، وأي سلوك ينتهجه المعلم فهو يندرج ضمن أحد الأنماط الثلاث لعملية القيادة.

1. النمط السلطوي (الديكتاتوري):

وهو النمط الذي ينفرد فيه شخص باتخاذ القرار وإدارة الشؤون المختلفة وتوجيه الأمور والآراء انطلاقاً من الاعتقاد أن القائد هو صاحب الرأي الصائب، وانعدام الثقة في المحكومين واستعدادتهم وقدراتهم فيصبح بذلك أساس العلاقة القائمة بين القائد والمقاد، هي الخوف والخضوع والطاعة وإتباع التعليمات وتطبيق أسلوب العقاب والتقليل من الثواب.

والعلاقة هنا ذات اتصال رأسي من أعلى إلى أسفل، إذ ليس من حق المحكوم تصعيد آرائه إلى القيادة نظراً لسلبية الجماعة[1].

وهذا الاتجاه قد يتخذه المعلم في تعامله مع تلاميذه لضبط سلوكهم والتحكم فيهم، بعدم السماح لهم بالتعبير والكلام في القسم، ولا بإبداء رأيهم في المواضيع المطروحة. ويظهر هذا الاتجاه أثناء تفاعل المعلم بتلاميذه داخل القسم باستعماله لأسلوب العنف، والأوامر والنهي والضرب علاوة عن التوبيخ والشتم.

وقد يرجع ميل المدرس لاستخدام السلطة على تلاميذه إلى تصور المدرس لطبيعة العلاقة التي تربطه بالتلاميذ، وإلى أنها الوسيلة الأمثل للتحكم في التلاميذ كونهم يميلون إلى التشويش والفوضى.

---

(1) إسماعيل حجي (أحمد): **إدارة بيئة التعليم والتعلم: النظرية والممارسة في الفصل والمدرسة**، دار الفكر العربي، مصر، 2000، ص137.

والمعلم كما يرى (إيفان إليتش Ivan Illitch) "يجمع بين وظائف ثلاثة: سجّان، واعظ ومعالج، فهو المسؤول عن الضبط الاجتماعي داخل الصف، وهو الذي يسهر على القوانين والتزام بها"[1].

كما أن شخصية المعلم هي ذات طبيعة تميل إلى حب العلو والظهور أمام التلاميذ والسيطرة عليهم، كامتداد لحب سيطرة الفرد على الآخرين، وإبراز كل معالم القوة والنفوذ.

والأكيد أن هذا النمط يخلق وضع معين، وطبيعة نظام علائقي في القسم، وبالتالي ردود فعل نتيجة لذلك، تظهر في أشكال عديدة ومختلفة يمكننا حصرها في اتجاهين اثنين وهما:

أما الاتجاه الأول: فالاستجابة فيه تكون على درجة من العدوانية من طرف التلاميذ، ونمو روح التمرد بين التلاميذ، وقيامهم بذلك كلما سمحت الفرصة لهم، إضافة لممارسة أعمال الشغب والتخريب تعبيراً عما يختلج بصدورهم من مشاعر رفض وكره لهذه المعاملة.

أما الاتجاه الثاني: فردود الفعل فيه تختلف عن سابقتها. فالانفصال القائم بين المعلم والتلميذ يجعل من القسم بالنسبة للمتعلم بمثابة "سجن"، القوانين فيه صارمة وأي محاولة فيه للحركة أو الكلام تستدعي عقوبات صارمة. الأمر الذي يؤدي إلى خلق جو يسوده الخضوع والطاعة والسكون، وعدم الحيوية والنشاط وقلة التجاوب من طرف التلاميذ مع المعلم. أي سلوك جامد تطبعه الذلة وعدم الإقدام على اتخاذ أي خطوة للأمام، مما يجسد عملية التفكير السليم وتنمية روح الإبداع والابتكار لديهم فيجعلهم أشخاص تسيرهم السلبية في التعامل.

2. النمط الديمقراطي:

عادة ما تتسم العلاقات في الجماعة ذات الطابع الديمقراطي بالطيبة والتماسك، وقنوات الاتصال بالانفتاح لقلة العداوة والعنف. وقيام هذا النمط على مبدأ تكافؤ الفرص والمساواة بين الجميع في الحقوق والواجبات أمام القانون. والحرية في هذا النمط لا تعني تجاوز الضوابط الاجتماعية والقوانين والقيم، وإنما تلك الحرية التي تيسر للفرد النمو الاجتماعي والشخصي والاقتصادي، أي بالاعتراف وبالاحترام لشخصية كل إنسان وقدراته وإمكانياته على التفكير والإبداع والابتكار. وهذا النمط قائم على تقدير الفرد لمصلحة الجماعة وتقدير الجماعة لقيمة الفرد.

---

(1) إسماعيل علي (سعيد): **فلسفات تربوية**، عالم المعرفة، 1995، ص243.

وهناك من المدرسين مَنْ يسلكون هذا الاتجاه في التعامل، فهم يجدونه الأنسب لتكوين علاقات جيدة معهم، لأن العنف مع التلميذ يزيده عنفاً والتسامح معه يربي فيه روح التسامح من جهة، ومن جهة أخرى فهو يفسح المجال للتلاميذ بالتعبير عن آرائهم ومواقفهم، فيفجرون كل طاقاتهم وإبداعهم ويشبعون حاجاتهم ورغباتهم[1]. كما أنه لا يؤثر على نفسية التلميذ، ويجعل منه شخص قادر على الاتصال بالآخرين، ومتفتح ودائم الحركة والنشاط ويكون لديه اتجاهات إيجابية اتجاه الآخرين، مما يساعد على إنشاء علاقات صداقة حميمة، فيُجنب بذلك الطفل من الوقوع في أي عقد نفسية كقضية تقديره لذاته[2]، فتتحرر بذلك إرادة الطفل من كل القيود التي تعيق نموه بشكل طبيعي، وتبني المعلم هذا النمط من الاتجاه أثناء سير العملية التعليمية يتجلى من خلال حرصه على مشاعر تلاميذه، واستعماله لكل عبارات المدح والثناء والشكر، وكذا من خلال تقبله لأفكارهم بصدر رحب، ومحاولة تعزيزها أو توجيهها نحو سلوكات إيجابية، وكذا تعديلها بشكل لا يثير قلق التلميذ أو غضبه أو يشعره بالنقص فيفقد الثقة بنفسه.

ومنه فإن النمط الديمقراطي قائم على الودّ والتعاون وتبادل وجهات النظر والاشتراك في العمل، لا التنافس والأنانية والسلطة، مما ينمي روح التفكير العلمي في القسم الدراسي.

3. نمط الحرية المطلقة:

هناك مَنْ يصف هذا النمط بالفوضوي وهو عكس النمط السلطوي. فالقائد فيه يتسم بالسلبية، فلا تكون له سياسة ينتهجها ولا أسلوب يحدده. بل وقد لا تكون له حتى أهداف معينة. فشخصيته تتصف بالضعف واللامبالاة.

وسير المعلم على هذا النمط في المجال التربوي يعمل على تحطيم كل القواعد المدرسية والضوابط الاجتماعية السليمة. مما يؤدي إلى تكوين شخصيات مائعة لا تفهم حدود الحريات ولا حتى معناها، نظراً لعدم امتصاصها للقيم والاتجاهات الصالحة[3].

ومن شأن التلاميذ في إطار هذا النظام أن لا يحترموا معلمهم، إيماناً واعتقاداً منهم بأن الشخص الذي يتمتع بالسلطة يحمل صفات الصرامة والقوة والنفوذ وهذا راجع لعملية التنشئة الاجتماعية.

---

(1) شبل (بدران): **ديمقراطية التعليم في التفكير التربوي المعاصر**، دار قباء للطباعة والنشر، القاهرة، 2000، ص119.

(2) اليونسكو: **مستقبل التعليم في المنطقة العربية خلال العقدين 1980-2000**، مجلة التربية الجديدة، مكتب اليونسكو الإقليمي للتربية في البلاد العربية، العدد 21، 1981، ص107.

(3) أبو الفتوح (رضوان): **مرجع سابق**، ص220.

وفي خضم هذه الوضعية يسود اللهو واللعب بدل الجد والعمل في القسم. وعوض اتسام المعلم بالإيجابية في ممارسة عمله يحل محلها السلبية، وعوض استخدام التلميذ للتفكير الإيجابي المنطقي فهو يستعمل تفكيراً عشوائياً سائباً.

من خلال عرضنا للاتجاهات الثلاث التي قد يتبناها المعلم إثر معاملته للتلاميذ، يتبين لنا أن هناك علاقة وطيدة بين نمط القيادة ومدى فعاليتها. وهذا ما أثبتته تجارب عديدة نذكر منها تجربة (ليبيت Liptt) (وهوايت White)[1] حيث تم تقسيم الأطفال إلى ثلاث مجموعات، في المجموعة الأولى: كان القائد يعمل بمشاركة تلاميذه جميعاً أثناء وضع الخطة وتوزيع العمل وتقسيمه.

المجموعة الثانية كان القائد هو الذي يشرف على كل شيء، يضع الخطة للعمل ويقسم أدوار التلاميذ، ويأمرهم دون نقاش منهم، أي أن شخصيتهم تكاد تكون ملغاة.

أما المجموعة الثالثة: كان القائد فيها يترك الأطفال يفعلون ما يشاءون دون أي تخطيط أو تنظيم أو توجيه منه.

فأسفرت نتائج هذه التجربة عما يلي:

- من ناحية إنتاجية الأطفال: كانت المجموعة الأولى أكثر تفوقاً تليها المجموعة الثانية وأخيراً المجموعة الثالثة بأقل منهما بكثير.
- أما من ناحية السلوك: المجموعة الأولى تميزت بسيادة العلاقات الإنسانية وبروز مشاعر الحب والعطف بين الأطفال. أما المجموعة الثانية ظهرت فيها كل أنماط السلوك العدواني بين التلاميذ كالشجار والصراعات عند مغادرة القائد للمجموعة، وهذا نتيجة شعورهم بنوع من الحرية.

كما أكد (فيدلر Fidler) في دراسة له[2] على أهمية العلاقات بين القائد والمجموعة لنجاح القيادة إضافة لضرورة تحديد وبوضوح الهدف من كل عمل، وتحديد سلطات القائد وحسن استخدامه لها.

---

(1) إسماعيل حجي (أحمد): **مرجع سابق**، ص135.

(2) **نفس المرجع**، ص136.

ثانياً: اتجاهات المعلم نحو التلميذ:

تعتبر الاتجاهات التي يتخذها المعلم ذات أهمية كبرى وتأثير قوي على السلوكات التي يسير على إثرها التلميذ. ويمكن القول بأن سلوك المعلم هو بمثابة نظام فعّال لسلوك، ويعد مرشد قيّم للتلميذ. وقد أشار (سيلبرمان Silberman)[1] عند تتبعه لمجموعة من الدراسات التي تناولت تحليل اتجاهات المدرس نحو التلاميذ، أن المعلمين يسلكون أربع اتجاهات رئيسية:

1. **اتجاه الاهتمام**: وهو يتبين من خلال حرص المعلم على إيصال المعلومة للتلميذ، وفهم التلميذ لها بشكل جيد، والتأكد من ذلك من خلال عمليات التقويم المختلفة، وفي حالة ما إذا ثبت عكس ما توقعه المعلم فهو يسعى جاهداً للتقصي عن السبب أو الإشكال الذي حال دون فهم التلميذ.

كما يستعمل المعلم كل عبارات المدح والثناء تشجيعاً منه للتلاميذ على العمل والمثابرة، ولرفع مستوى معنوياتهم لاسيما إذا وقع أي تلميذ في خطأ.

2. **اتجاه التعلق**: وهنا يبدي المعلم أو بالأحرى يشعر بارتباط شديد وبعاطفة قوية نحو التلميذ لما قد يمتاز به هذا الأخير من سمات حسنة وطيبة أو اجتهاد كبير في العمل ونشاط وحيوية، بمعنى صفات قد لا تتوفر عند الجميع، فيصبح بذلك أقرب لوجدانه.

3. **اتجاه اللامبالاة**: حيث لا يمنح المعلم أي اهتمام بالتلميذ، وجعله دائم التهميش بعيد عن مجال التفاعلات والاتصالات السارية داخل القسم الدراسي.

كما يبين لنا هذا الاتجاه، من خلال إهمال المعلم للتلميذ، وبعدم الاكتراث به وتناسيه، بعدم توجيه أسئلة له ودمجه وأصدقائه، إضافة إلى لنقص أو عدم المتابعة المستمرة لعلاماته المحصل عليها، والتقصي عن أحواله الشخصية لمعرفة مشاكله ومحاولة حلها.

4. **اتجاه النبذ**: ويتمثل هذا الاتجاه بمشاعر البغض والنفور الوجداني من قبل المعلم اتجاه التلميذ، بحيث يظهر على شكل سلوكات عدوانية وعنف وسلطة متجبرة ساخطة على التلميذ. كما يلجأ المعلم دوماً إلى البحث عن أي خطأ يقوم به التلميذ لتأنيبه وتحذيره أو معاقبته.

ومن خلال الاتجاهات الأربع نستنتج أن كلا من الاتجاهين الأولين ذوي اتجاه إيجابي نحو التلاميذ، مما يساعده على عملية التعلم والتحصيل. أما الاتجاهان الآخران فيتميزان بالسلبية مما قد يخلق مشاكل نفسية وصعوبات دراسية لديه.

---

(1) نشواني (عبد المجيد): **علم النفس التربوي**، مؤسسة الرسالة، بيروت، 1987، ص253.

وأستخلص (سليبرمان Sliberman) كذلك أن أي اتجاه يسلكه المعلم إنما هو ناتج عن تصنيف تلاميذه بناء على ثلاث متغيرات:

مستوى التحصيل للتلميذ، أي كلما ارتفع التحصيل العلمي له كلما ارتفع مستوى تعلق المعلم بالتلميذ، وقد يزيد اهتمامه به، كما أن حصول التلميذ على علامات سيئة قد يثير اهتمامه به من أجل تحسين مستواه.

قدرة التلميذ ومدى إمكانياته على تطبيق سلوك المعلم واتخاذه له نموذجاً في التعامل مع الآخرين، وكذا تتبع إرشادات المعلم وتوجيهاته.

مدى تحقيق التوافق وطاعته للنظام المدرسي بصفة عامة، ونظام القسم بصفة خاصة.

وفي خضم ما سبق، نصل إلى أن المعلم مطالب بتغذية الاتجاهات الإيجابية وتعميقها وغرسها في شخصية الناشئة، بإعطائهم قدر من الاهتمام وبالمدح والتشجيع لتعزيز ثقتهم في أنفسهم، وهذا باستخدام كل مهاراته السلوكية الجيدة القائمة على الحزم في الأمور والتفاني في العمل والاهتمام بالتلاميذ دون تمييز.

ثالثاً: أبعاد العلاقة بين المعلم والتلاميذ:

1. البعد البيداغوجي للعلاقة (معلم ـ تلميذ):

تنطلق العلاقة بين المدرس والتلاميذ من مبدأ التصور الثابت والمسلّم به والذي مفاده أن المتعلم هو ذلك الشخص الجاهل للعديد من المعارف. أما المعلم فهو ذلك الشخص الذي يعرف أكبر كم من المعلومات، وهذه النظرة تجعل كل من دور المعلم والمتعلم في دورين متناقضين.

ويقوم البعد البيداغوجي على ثلاث نماذج من الطرق التربوية:

أ. النموذج المتمركز حول المدرس:

وهي طريقة بيداغوجية تعتمد بشكل كبير على أسلوب الحوار بين المدرس والتلميذ أي على تقنية السؤال والجواب، وهذا الأسلوب قائم على افتراض أن المعلم يعرف والتلميذ يجهل[1] باعتبار أن المعلم هو الذي يحكم على أجوبة التلاميذ بالخطأ والصواب، أي أنها طريقة قائمة

(1) جماعة من الباحثين: **المدرس والتلاميذ أية علاقة؟**، دار الخطابي، ب م ، ط3، 1991، ص42.

على الدور الرسمي لكل من المدرس والتلميذ وفي هذا النموذج وظيفة المعلم ترتكز على نقاط ثلاث[1]:

1. الإنتاج: وفي هذه المرحلة يقوم المعلم بتحضير الدرس مسبقاً وإعداد كيفية سيره، معتمداً في ذلك على المقرر الدراسي، وبالرغم مما تبديه هذه الطريقة من نشاط للتلاميذ، إلا أن تفكيرهم موجه ومحدد.

2. التسيير: يتولى المعلم عملية التنظيم داخل القسم لكيفية توجيه الأسئلة للتلاميذ واستجوابهم وتحديد التلاميذ.

3. الضبط: وفي هذا النموذج يمارس المعلم السلطة بكل أبعادها الثلاث، أي بتحديد وتعيين النموذج الذي يتبعه في عملية التدريس، وبكيفية تطبيقه. إضافة للحكم على التلاميذ بتطبيق مبدأ الثواب والعقاب.

ومنه نصل إلى أن هذا النموذج يقوم على أساس أن المعرفة منفصلة ومستقلة عن ذات الإنسان، حيث تصبح المعرفة أداة للقوة والسلطة. فهو نموذج يتجسد أساساً في السلطة، قائم على تصور سلبي للتلميذ، باعتبار أن هذا الأخير لا يمتلك قدرة على البناء المعرفي.

ب. النموذج المتمركز حول التلميذ:

يرى (جون بياجيه .Piaget J) أن هذا النموذج أصعب من النموذج المتمركز حول المعلم لأنه يتطلب عمل أكثر من المعلم، وتميز كبير وكذا التكوين الجيد والفهم العميق سيكولوجياً للطفل[2]. فهذا النموذج مستمد من الأفكار التربوية الحديثة خاصة التي تعود لجون جاك روسو والتي تعتبر التربية هي الحياة. أما الباحثة (ألين لكي .Ellen K) فترى أنه يجب إعطاء الطفل الحرية في التعبير عن آرائه دون تحديد لأي انطلاقة تلقائية منه، وهذا لتجنب أي ضغط على الطفل ولتفادي عرقلة نموه الطبيعي ولكن هذه الطريقة لا تعني إلغاء دور المدرس، وإنما هي اعتراف بنمو وحرية تطور الطفل[3].

---

(1) Palpel (Patrice) : **Se former pour enseigner**, Bordas, Paris, 1986, p.p. 54-55.

(2) جماعة من الباحثين: **المدرس والتلاميذ أية علاقة؟**، مرجع سابق، ص460.

(3) Palamade (G.) **: Les méthodes pédagogiques**, PUF, Paris, p.60.

وعليه فهذا النموذج يجعل المدرس يتخلى عن السلطة التربوية حتى يستطيع كل تلميذ أن يكتشف قدراته ومواهبه، للانفتاح على الآخرين لتدعيم تجاربه واكتساب خبرات جديدة[1].

وهو يتمركز حول نقاط ثلاث[2]:

1. الإنتاج: لا يتم وفقاً للمعلم فقط، بل بتوفير الشروط السيكولوجية والمادية التي تجعل التلميذ يقوم بالإنتاج الذاتي من جهة، وتجبر المعلم على تحضير دروسه من جهة أخرى، وهذا بتحضير الدروس بما يوافق متطلبات التلميذ والتخلي عن المفهوم التقليدي للتعليم.

2. التسيير: والمدرس هنا ملزم بتحريك النشاط البيداغوجي داخل جماعة القسم، بالاستجوابات الشكلية التي هي مرتبة ترتيبًا محكمًا من طرف المعلم، وباعتماده على تقنيات وأدوات ووسائل تثير اهتمام التلميذ، وتجعل منه عنصر فعّال في العملية التعليمية.

3. الضبط: إن هذا النموذج على عكس النموذج السابق الذي يجعل من دور المعلم السلطوي بالدرجة الأولى، فالمدرس هنا يسعى لتحقيق النظام والتفاهم والانسجام بينه وبين التلاميذ، وهذا بحل كل مشاكل الصراع والعدوان والانطواء التي قد تصادفه أثناء مسيرته التعليمية.

وعليه فهذا النموذج قائم على أن مهمة المعلم تكمن في إرشاد التلاميذ وتحريك النشاط البيداغوجي، بالاستجابة لطلباتهم ومساعدتهم على اكتشاف المعرفة بنفسهم بالتدرج. وباختصار هو يقوم على مبدأ الاحترام واللين في المعاملة مع التلميذ لاكتشاف طاقاته والنمو والتطور السليم.

ج. النموذج المتمركز حول المعرفة:

وهو يتركز على أهمية المادة التعليمية، فلا مواصفات المدرس ولا خصائص التلميذ تعتبر فاعلة أساسية في فعل التعليم والتعلم، بل طريقة تنظيم محتوى البرنامج هي مركز التعلم[3].

2. البعد التواصلي:

إن عملية التعليم والتعلم ترتكز على فعل التواصل في القسم، هذا الأخير الذي يتميز بتفاعلات وتأثيرات متبادلة بين الفاعلين فيه.

---

(1) جماعة من الباحثين: **مرجع سابق**، ص 50.

(2) Gaston (Milaret) : **Traité des sciences pédagogiques**, PUF, Paris, p.405.

(3) جماعة من الباحثين: ، **مرجع سابق**، ص40.

وهو "تبادل انطباعات وإرساليات ودلالات والتكلم والكتابة لكي يفهم الآخر، والسماع والقراءة والمشاهدة، لكي يفهم ويتعلم ويعرف ويساهم في وجود الجماعة والمجتمع"[1].

التواصل البيداغوجي يضم كل العلاقات التربوية المدرسية التي تتم بين التلاميذ وبين المعلم والتلاميذ، كما يضّم ضمن كل أنماط الإرسال اللفظي وغير اللفظي، والمحدد في سياق زماني ومكاني بما يوافق هدف العملية التربوية، من نقل خبرات ومعارف وتجارب للتأثير على سلوك المتلقي أي المتعلم.

و. البعد السيكولوجي:

الأكيد أن للعلاقة التربوية بين المدرس والتلميذ أبعاد سيكولوجية، وهذا وفق التصور للعلاقة (معلم ـ تلميذ) وعليه فلكل تصور أبعاده السيكولوجية.

فالنموذج المتمركز حول المدرس فهو يعزز لدى التلميذ الصورة السلبية حول المعلم الشخص المتسلط الشديد. أما النموذج المتمركز حول التلميذ فهو يعزز الثقة في الذات لدى التلميذ وهذا نظراً لاحترام الخصوصيات الإنمائية للتلميذ ويراعي إرادتهم وميولاتهم الشخصية.

رابعاً: المعلم وإدارة السلوك والضبط الاجتماعي داخل القسم:

مهنة المعلم تتمركز في إحلال جو تعليمي يسوده التعاون بين التلاميذ، وسعيه وأخذه بعين الاعتبار اختلافاتهم في الشخصية،الميول والاستعداد، وبصفة عامة الفروق الفردية. وإن تحقق هذا الجو المتوازن، من شأن ذلك زيادة الدافعية للإنجاز والأداء مما ينعكس على التحصيل العلمي للتلميذ، فيشعر بقيمته بين أفراد جماعته ويعزز لديه قوة الانتماء إليها، فيلتزم بذلك بمعايير وقيم الجماعة والنظام المدرسي، لكن قد تواجه المعلم مشكلات تتعلق بسلوك التلاميذ، مما يدفع المعلم لاتخاذ إجراءات للتحكم بزمام الأمور وإعادة التوازن داخل النظام المدرسي.

1. المعلم والمشكلات السلوكية:

إذا ما واجه المعلم أي مشكل من طرف التلميذ فهو يسعى للبحث دوماً عن السبب الذي نشأ عنه هذا المشكل فقد تكون الأسباب شخصية خاصة بالتلميذ، قد تكون متعلقة بالمنهج الدراسي، وقد تكون متعلقة بالمعلم نفسه.

---

(1) Roger (Mucheille) **: Communication ent reseaux de consumation**, édition E.S.F, 1980, p.36.

ثم يبحث بعد ذلك عن الإستراتيجية المناسبة لحل المشكل، ومن أهم المشكلات التي تواجه التلميذ في الثانوية:

أ. مخالفة النظام:

تظهر هذه المشكلة خاصة في المرحلة الثانوية، وهذا يعود لاعتبارات عديدة منها، مرحلة المراهقة التي تجعل حياة المراهق في صراعات بين الرغبات الداخلية والقواعد الاجتماعية والمدرسية، مما يؤدي للجنوح المتمثل بعدم طاعة الأوامر والتمرد وإبداء اعتراضات تميل أغلبها إلى المكابرة والعناد(1). ويظهر كذلك من خلال اللامبالاة بالمعلم وإهمال الأدوات والواجبات المنزلية...الخ.

ب. الهروب والغيابات غير المبررة:

الكثير من الغيابات المدرسية تكون غير مبررة من طرف التلاميذ، وهذا راجع لعدم علم أوليائهم بها، فعادة ما يخرج المراهق على أساس أنه متوجه للمدرسة ليغير وجهته بعد ذلك إلى أماكن أخرى، مما يؤثر على تحصيله العلمي وانخفاض مستواه الدراسي، إلى حد الطرد من الثانوية وهذا مشكل آخر.

ج. التسرب:

وهو ناتج عن عدم الانضباط في المدرسة وإهمال الدراسة، إضافة لتأثير العوامل الاقتصادية والسياسية "أهداف نظام التعلم السياسية" والثقافية. "عدم رغبة الأسرة مثلاً في إكمال الفتاة للدراسات لاعتبارات ثقافية ذهنية راسخة". دون أن نغفل المشاكل المدرسية كتأثير المنهج مثلاً.

2. الضبط داخل الفصل الدراسي:

سبق وأن تعرضنا لتعريف عملية الضبط في "تحديد المفاهيم". فهي تهدف إلى إعادة توازن النظام الاجتماعي والالتزام بالمعايير المرتبطة به. ومن هنا ارتبط النظام في الفصل بعملية الضبط، باستعمال أساليب وأدوات تستميل بها الجماعة أعضائها ـ التلاميذ ـ أو تجبرهم على إتباع ما وضعته من قواعد ومعايير للسلوك(2).

وعادة ما يلجأ المعلم لأساليب من أجل تعديل سلوك التلاميذ.

---

(1) بديوي (يوسف)، شناوة محمد (محمد): **مرجع سابق**، ص825.

(2) إسماعيل حجي (أحمد): **مرجع سابق**، ص138.

أ. العقاب وتأثيره على التلميذ:

المدرسون الذين يحاولون ضبط النظام عن طريق التسلط يؤثرون تأثيراً عكسياً على التوافق الحسن[1].

ولقد اعتبر ابن خلدون العقاب مضراً بالإنسان، والذي يعاقب قد تهتز شخصيته، ويعيش حياة الذل والمهانة، وقد يثور على من عاقبه، وفي ذلك يقول: "فإن الملك إذا كان قاصراً باطشًا بالعقوبات، منقباً عن عورات الناس، وتعداد ذنوبهم، شملهم الخوف والذل، ولاذوا منه بالكذب، والمكر والخديعة، وفسدت بصائرهم، وأخلاقهم، وربما خذلوه في مواطن الحروب، والمدافعات، ففسدت الحماية بفساد الثبات"[2].

فليبين ابن خلدون أن العقاب سلبياته أكثر من إيجابياته، فهو يخلق صفات سلبية أخرى تنحو نحو الانحراف والتمرد، ويرى ابن خلدون أن اتخاذ العقاب وسيلة للإصلاح، سوف تكون نتيجته نقص في شخصية الناس، وإصاباتهم بالجبن، والخوف، والضعف في النفوس، وعدم الثقة في ذاتهم وفي غيرهم[3].

أما القابسي فيقسم العقاب إلى درجات: يتدرج من اللوم، إلى الإنذار إلى التهديد إلى الوعد والوعيد، فلا يجوز استعمال الضرب مع الطالب إلا إذا كانت جميع الوسائل التي استعملها قد فشلت في ردعه، عندئذٍ يمكن للمعلم أن يلجأ للضرب بغرض تغيير السلوك غير المرغوب فيه، إلى السلوك الفاضل[4].

ب. الإرشاد والتوجيه:

وبعيداً عن العقاب فإن من أساليب تغيير السلوك الهامة والتي تتميز بالهدوء، وهو من أنجع الطرق لحل المشاكل السلوكية لدى المراهق، لاعتماده على الحوار والتوجيه والنصيحة. وقد يتم الإرشاد بصفة فردية حيث يسعى المعلم لجذب التلميذ إليه، ويحاول معرفة مشاكله

---

(1)كونجر (جون) وآخرون، **سيكولوجية الطفولة والمراهقة**، ترجمة: أحمد عبد العزيز سلامة وجابر عبد الحميد جابر، دار النهضة العربية، 1970، ص548.

(2) **مقدمة ابن خلدون**، الفصل32، دار الفكر، مصر، ص515.

(3) النعيمي (عبد ا): **المناهج وطرق التعليم عند القابسي وابن خلدون**، ليبيا، ط2، 1984، ص88.

(4) عبيدات (سليمان): **الطفولة في الإسلام ولمحة عن المراحل التي تليها**، المطابع التعاونية، عمان، ط1، 1989، ص142.

واهتماماته ويقترح له الحلول المناسبة، أو بصفة جماعية حيث يتم إرشاد التلاميذ جماعة لاسيما أولئك الذين يعاونون نفس المشاكل[1].

والإرشاد التربوي ضروري ومهم في حياة المراهق الدراسية، فلا يجب إهمال دور مستشار التوجيه المدرسي، لأن مشكلات التلميذ في هذه المرحلة كثيرة، منها ما يتعلق بالتأخر الدراسي، وبالنمو وباختيار التخصص المناسب والميول والقدرات.

عملية الإرشاد والتوجيه هي الحل الأمثل عند بداية المشاكل مع المراهق والضرب هو أسوأ حل في هذه المرحلة كونها تتميز بثورة انفعالات قد لا يمكن التحكم فيها فتنفلت الأمور من أيدي المربين.

---

(1) إسماعيل حجي (أحمد): **مرجع سابق**، ص278.

المبحث الثالث: الاتصالات والتفاعلات داخل القسم:

تعتبر المدرسة وحدة اجتماعية يشترك فيها العديد من الأفراد، يتعاملون بأساليب متعددة. وإذا كانت التربية عملية تهتم بالفرد فلا شك إنها تهتم به وفقاً لوسطه الاجتماعي، وعليه فعملية التواصل والتفاعل هما مظهرين أساسيين من المظاهر التي تجسد العلاقة داخل جماعة القسم. هذه الأخيرة التي لا يمكن تحليلها قبل الانطلاق من التقصي عن طبيعة التعاملات التي تجمع أفراد الجماعة داخل القسم لاسيما بين المعلم والتلاميذ بما يتماشى وهذا الفصل من الدراسة الجارية.

أولاً: تعريف جماعة القسم وأنماطها:

1. تعريفها:

جماعة القسم هي جماعة ككل الجماعات الاجتماعية لها خصائصها وديناميكيتها المميزة، يتحقق عن طريقها نمو الطفل وسط الجماعة، ويعرفه (ديكورت E. Decorte) بقوله: "إن القسم كمكان يتم فيه التعليم ليس مجرد تجميع لمجموعة من الأفراد (مدرس وتلاميذ) يساهم كل منهم بحصته الفردية، بل إنه وقبل كل شيء عبارة عن كلية تمارس ضمنها تأثيرات متبادلة بين أعضائه. إن المدرس والتلاميذ يكونون حقل تفاعلات اجتماعية، ويقيمون شبكة من العلاقات الوجدانية وعلاقات انجذاب وتنافر وتعاطف وكراهية، وتحدد بنية ذلك الحقل في ذات الوقت الطريقة التي يشارك بها كل من المدرس والتلاميذ في عملية التعلم"[1].

وتتحقق فكرة القسم كجماعة متناسقة من تحقيق الانتماء إلى هذه الجماعة، بإشباع حاجات التلميذ بتقديره لذاته انطلاقاً من تواجده وسط أقرانه وزملائه وأصدقائه، وتعامله مع المعلم، وبصفة عامة العلاقات التي تدعم سلوكيات الارتباط والانتماء.

2. أنماط الأقسام الدراسية:

نتناول تصنيف الأقسام من حيث طبيعة الأجواء والحيوية والنشاط السائد داخل القسم، وهنا سوف نعتمد على تصنيف (توماس جود Thomas Good)[2] حيث يصنف الأقسام الدراسية إلى أربع أنماط:

---

(1) Decorte **: Les fondements de l'action didactiqu**e, traduit par V. Van Lohtion SA, Bruxelles, 1979, p.88.

(2) إسماعيل حجي (أحمد): **مرجع سابق**، ص243.

أ. أقسام دائمة الفوضى: نظراً لعدم قدرة المعلم على التحكم في التلاميذ وضبط سلوكهم، بحيث لا يولي التلاميذ أي اهتمام أو احترام لمعلمهم، ولا يتبعون توصياته وإرشاداته، مما يؤدي إلى انتشار أعمال الشغب والعنف داخل القسم. وفي كثير من الأحيان الأقسام التي تتميز بهذا النوع يقل فيها الاهتمام بالدراسة والمواظبة عليها والجد والانضباط حتى أن العقاب لا يجدي معهم.

ب. أقسام فوضوية وإيجابية نوعاً ما في العمل: وتتميز بقلة الانتباه من التلاميذ إلا البعض منهم ممن يولي الاهتمام بالعمل، وبالرغم من جهود المعلم المعتبرة لجلب تركيزهم نحو العمل بطرق لينة في التعامل معهم، واتجاه المعلم في هذا الصف ديمقراطي، ولكن هناك سوء استغلال للتجربة المعطاة من طرف المعلم للتلاميذ.

ج. أقسام يبدو وكأنها تدير نفسها: وفي هذا القسم يسعى المعلم إلى تلقين التلاميذ كل المعلومات والمعارف، ويملي عليهم كل التعليمات دون أن يقيم لهم أي مشكلات للحل جماعة، بل يسعى التلاميذ إلى إكمال واجباتهم بأنفسهم ودون مساعدة من المعلم أو إرشاد منه، مما يجبر التلاميذ على التفاعل مع بعضهم البعض، فتثار الفوضى، وفي هذه الحالة يتدخل المعلم لإعادة الهدوء، وبشكل عام فهذا الصف يتميز بانضباط التلاميذ.

د. أقسام هادئة ومنظمة: ويتميز هذا النوع بنجاح المعلم في مهمته وإدارته لقسمه، كونه يتميز بنوع من الصرامة والحزم، وتنظيم محكم لقواعد العمل، وتطبيق العقوبات على التلاميذ في حالة سوء السلوك. إلا أنه ورغم هذا المناخ الذي يبدو هادئ ومنضبط إلى حدٍ ما، فبعد مغادرة المعلم للقسم يبدو سلوكات متطرفة من التلاميذ، وهذا النوع يوافق الاتجاه الديكتاتوري في التسيير من طرف المعلم.

ثانياً: التصورات المتبادلة بين التلاميذ والمعلم:

العلاقة التي تتشكل بين المدرس والتلميذ تبنى على أساس طبيعة تصور كل من التلميذ والمعلم للآخر، والتي تظهر في شكل معاملات معينة.

1. تصور المعلم للتلميذ:

على العموم فإن أول ما ينتظره المعلم من التلميذ هو المواظبة والعمل الجاد من أجل تحقيق النجاح والتحصل على مستوى عالٍ من التحصيل الدراسي. هذا إضافة إلى الالتزام بقواعد النظام المدرسي بصفة عامة، وقواعد القسم بصفة خاصة، علاوة عن السلوك الحسن الذي يجب أن يكون من مميزات أي تلميذ ومن خصاله الحميدة. وفي هذا الصدد يذكر محمود

عطا محمود حسين في دراسته المنشورة تحت عنوان (العادات والاتجاهات الدراسية لدى مجموعة من الطلاب)[1] أن هناك عوامل تتحكم في إدراك المعلم والتلاميذ وهي:

نجاح التلميذ أو فشله في تعلم المهارات والمعلومات المقررة ضمن البرنامج الدراسي.

المظهر الخارجي وجاذبية التلميذ أو منظره الجميل أو القبيح.

درجة انسجام التلاميذ مع مقاييس السلوك المقررة.

الحالة الاجتماعية والاقتصادية والثقافية للأسرة التي ينحدر منها.

وقد توصلت العديد من الدراسات إلى أن اهتمام المعلمين بالتلاميذ ينصب بالدرجة الأولى حول موقف التلاميذ من المعرفة والمدرسة والمعلم، يليها اهتمامهم ـ المعلمين ـ بالنتائج المحصل عليها من طرف التلاميذ ومدى استيعابهم للمواد المدرسة.

من بين هذه الدراسات الدراسة التي أجراها " أحمد شبشوب" على عينة مكونة من 43 مدرس من التعليم الثانوي بتونس[2] حيث توصل إلى أن 73% من المدرسين تصورهم للتلاميذ مبني على أساس موقف هؤلاء من المدرسة والمعرفة والمدرسين و6.6% يصنفون الصفات الإنسانية للتلميذ في المرتبة الأخيرة من اهتمامهم. إضافة إلى ذلك فإنهم يركزون بشكل واضح على الصفات الفكرية للتلاميذ المتعلقة بالتحصيل الدراسي والفهم والاستيعاب للمادة الدراسية وذلك بنسبة تقدر بـ 4.20% وكذا دراسة (ويكمان Wikman) التي أجراها على عينة تضم 551 مدرس و30 عالماً في النفس العيادي، حيث أن هذه الدراسة المقارنة تمحورت حول 50 مشكلة سلوكية للتلاميذ طرحت عليهم، فأسفرت نتائج الدراسة المتعلقة بالمدرسين على أن أنماط السلوك التي اشتملت على اللاأخلاقية وعدم الأمانة ومخالفة السلطة وإفساد نظام القسم من أكثر المشكلات خطورة، والمشكلات المتعلقة بالنشاط الجنسي الغيري والسرقة والألفاظ البذيئة وإتلاف الأدوات المدرسية والفشل، وكانت أقل المشكلات خطورة هي الخصائص الشخصية الإنسانية كالخجل وأحلام اليقظة والحساسية.

أما علماء النفس العيادي فيرون بأن المشكلات المتعلقة بالخصائص الشخصية الإنسانية هي الأكثر خطورة علاوة على التعاسة والاكتئاب والحقد والخوف.

---

(1) محمود عطا محمود (حسين): **العادات والاتجاهات الدراسية لدى مجموعة من الطلاب**، مجلة رسالة الخليج العربي، العدد14، 1985، ص114.

(2) مصباح (عامر): **مرجع سابق**، ص155.

إن مسألة التصورات تشكل منذ أمد بعيد محور اهتمام الباحثين لاسيما في علم النفس البيداغوجي والتربوي، ولا شك أن لكل من المعلم والمتعلم تصوره الخاص.

وقد أشارت العديد من الدراسات إلى أن هناك فروق كبيرة في طرق التقويم المستعملة من طرف المعلمين، مما جعل عملية النجاح المدرسي أو الرسوب وبصفة عامة عملية التحصيل مرتبطة بالفروق الموجودة في عملية التقويم، هذه الأخيرة التي تكون مرتبطة بالتصورات المقدمة من طرف المعلمين والمتعلمين فيما يخص النجاح المدرسي[1].

ففي سنة 1971 برهن كل من (روزانتهال وجاكوبسون R. Rosenthal et L. Jackabson) في دراسة تجريبية لهما أن التصورات التي وضعها المعلم عن التلميذ لها تأثير معتبر على سلوكاته اتجاه التلميذ، فحسب رأيهما هناك علاقة مباشرة بين نجاح التلميذ وسلوك المعلم.

أما (غلوسين P. Gosling) سنة 1992 برهن في بحثه أن التقسيم الذي تطلبه المدرسة من المعلم بين التلاميذ الناجحين والراسبين يقودهم إلى تكوين تصور حول التلاميذ الذين سجلوا حضورهم بفعل هذا التقسيم. كما بينَّ من خلال هذا البحث أن النجاح المدرسي هو انعكاس لمنطق تصور المعلمين، وأن النجاح المدرسي مشروط بالعلاقة الشخصية بين المعلم والتلميذ، بحيث التلاميذ الممتازون هم فقط الذين لديهم الحق في أن تكون علاقاتهم بالمعلم جيدة. ويرى (جيلي M. Gilly) أن كل شيء يحدث عندما يبني المعلم تصوره حول الدارس، أي انطلاقاً من تدرج القيم للشخص المقاد ـ التلاميذ ـ في حين أن هذا الأخير ينتظر دوماً وجهة نظر المؤسسة التربوية نحوه[2].

2. تصور التلميذ للمعلم:

التلميذ على عكس المعلم فهو يعطي أهمية كبيرة للصفات الإنسانية وطبيعة علاقة المعلم معه، لاسيما من حيث مدى درجة تفهمه له، والتعاطف معه، وكذا من حيث المواقف والسلوكات التي يتخذها إزاءه، والتي تشجع التلميذ وتحفزه على العمل أو العكس. وعليه فإن عمل التلميذ مرتبط بالصورة التي يرى بها معلمه، وهنا يمكن لنا ذكر بعض الدراسات التي أجريت والمتمحورة حول هذه النقطة.

---

(1)Duru-Bellat (M.) : **Filles et garçons à l'école, approches sociologiques et psychologique**s, revue française pédagogie, n°109, 1994, p 29

(2) **Ibid**, p 31

دراسة (هارت Hart) التي أجراها بالولايات المتحدة الأمريكية[1] توصّل من خلالها إلى أن انجذاب التلاميذ نحو المعلم متصل بثلاث مجموعات من الأسباب:

- المجموعة الأولى: متعلقة بمدى قدرة المعلم على توصيل المعلومات للتلميذ وشرحها بطريقة جيدة تيسر لهم عملية الفهم والاستيعاب.
- المجموعة الثانية: متعلقة بأخلاق المعلم.
- المجموعة الثالثة: تلك المرتبطة بتعاطفه مع التلاميذ ورأفته وحلمه ومدى تقاسمه معهم لمشاعرهم وأحاسيسهم وكسبه لصداقتهم.

أما الأسباب التي تثير مشاعر النفور من المعلم فهي:

- عدم شرح المعلم للدرس بشكل جيد ووافٍ، وتضييعه للوقت أثناء إلقاء الدرس، مما يعيق عملية الفهم والسير الحسن للدرس.

المزاج العصبي والحاد والتهكم من طرف المعلم وسعيه دوماً إلى العقاب البدني واستعمال الألفاظ التي تسيء لمشاعر التلميذ كعبارات السخرية مثلاً، هذا من جهة. ومن جهة ثانية ففي دراسة أخرى قام بها كل من (بوهلمان وإلمون Pohalman et Element) أظهرت أن التلاميذ يقدرون المدرس الذي يشجعهم على المشاركة، ويتقبل مقترحاتهم وآرائهم ويناقش أفكارهم ويوجههم، ويولي اهتمام بهم، علاوة عن المعاملة الحسنة والودّية معهم، والملاحظ أن هذه الأمور ذات ارتباط وثيق بالجانب الوجداني للمتعلمين. هذا الأخير هو على درجة كبيرة من الارتباط بدرجة التوافق السلوكي المدرسي لديهم[2].

كما بينت نتائج دراسة أخرى أن مجموعة الصفات التي تكون تصور التلميذ نحو المعلم هي كما يلي[3]:

- الصفات الشخصية: التواضع، الصدق، التعاطف، والمرح.
- الصفات الإنتاجية: اهتمامه وتفانيه في العمل بالشرح الجيد ومساعدة التلاميذ وإعانتهم.
- الصفات الترويحية: مشاركة التلاميذ في الأنشطة الفنية والترويحية.

---

(1) جوزيف (لومان): **إتقان أساليب التدريس**، ترجمة: حسين (عبد الفتاح)، مركز الكتب الأردني، 1989، ص ص 73-75

(2)شبيب أحمد (محمد): **علاقة إدراك الطلاب لبعض الأبعاد الوجدانية لسلوك المعلم بتوافقهم السلوكي المدرسي**، المجلة العلوم التربوية، لبنان، العدد10، 1998، ص ص113-115.

(3) مصباح (عامر): **مرجع سابق**، ص158.

الصفات الجسمية: وهي تلك التي تتعلق بمظهره الخارجي من ملبس وزينة والشكل الخارجي للمعلم.

وعلى كل، ومن خلال ما استعرضناه من التصورات المتبادلة بين المعلم والتلميذ الواحد اتجاه الآخر، نصل إلى أن نوع العلاقات المتبادلة بين المعلم وتلاميذه وتعامله معهم لها تأثير على إقبالهم عليه وتعاونهم معه، وهذا ما أكده (محمد عبد الرحيم عدس) في كتابه (المعلم الفعّال والتدريس الفعّال) بقوله: "إذا ما اتصفت العلاقة بالإيجابية انعكس ذلك على نشاط الطلاب بشكل إيجابي"[1] مشيراً إلى أن انفتاح المعلم على طلبته بمشاركته أفكارهم وطموحاتهم ومشاعرهم بصدق وإيجابية، إضافة لثقته بهم واحترام آرائهم، والإحساس بمشاكلهم، من شأنه خلق علاقة إيجابية بين الطرفين.

كما أظهرت دراسة (تيليب Telep) سنة 2003 أن اتجاهات المعلم الإيجابية نحو التلاميذ "الشعور بالعمل الجماعي" والاتجاه نحو التعامل الإنساني مع سلوكيات التلاميذ يرتبطان ارتباطاً موجباً بشعور المعلم بكفاءته الذاتية، وهذا يؤثر تأثيراً موجباً على مخرجات التعلم لدى تلاميذه[2].

ومنه نصل إلى أن نمط التفاعل السائد بين المعلم والتلاميذ يؤثر على المستويات التحصيلية للتلميذ من جهة، وينعكس على شخصية التلميذ وسلوكه من جهة أخرى. وعدم الرضا المتبادل بين المعلم والتلميذ ينشأ من الاختلاف في التصورات بينهما، فالمعلم له الإطار الذي يتواجد فيه لتحقيق شروط التعليم، والتلميذ له شروط خاصة تمكنه من التعلم، بينما تظل التجارب البيداغوجية والتربوية تبين أن العلاقة الشخصية بين المعلم والمتعلم هي شرط من شروط تحقيق النجاح وأفضل نتائج دراسية للتلميذ.

ثالثاً: أنماط الاتصال داخل القسم

تعتبر عملية الاتصال عملية اجتماعية تتم بمشاركة مجموعة من الفاعلين من خلال سلوكات مختلفة، وفق مجموعة من القواعد التي تحكم هذه العملية طبقاً للمجتمع المتواجد فيه،

---

(1) عبد الرحيم عدس (مهند): **المعلم الفعّال والتدريس الفعّال**، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، الأردن، 1996، ص ص 35-36.

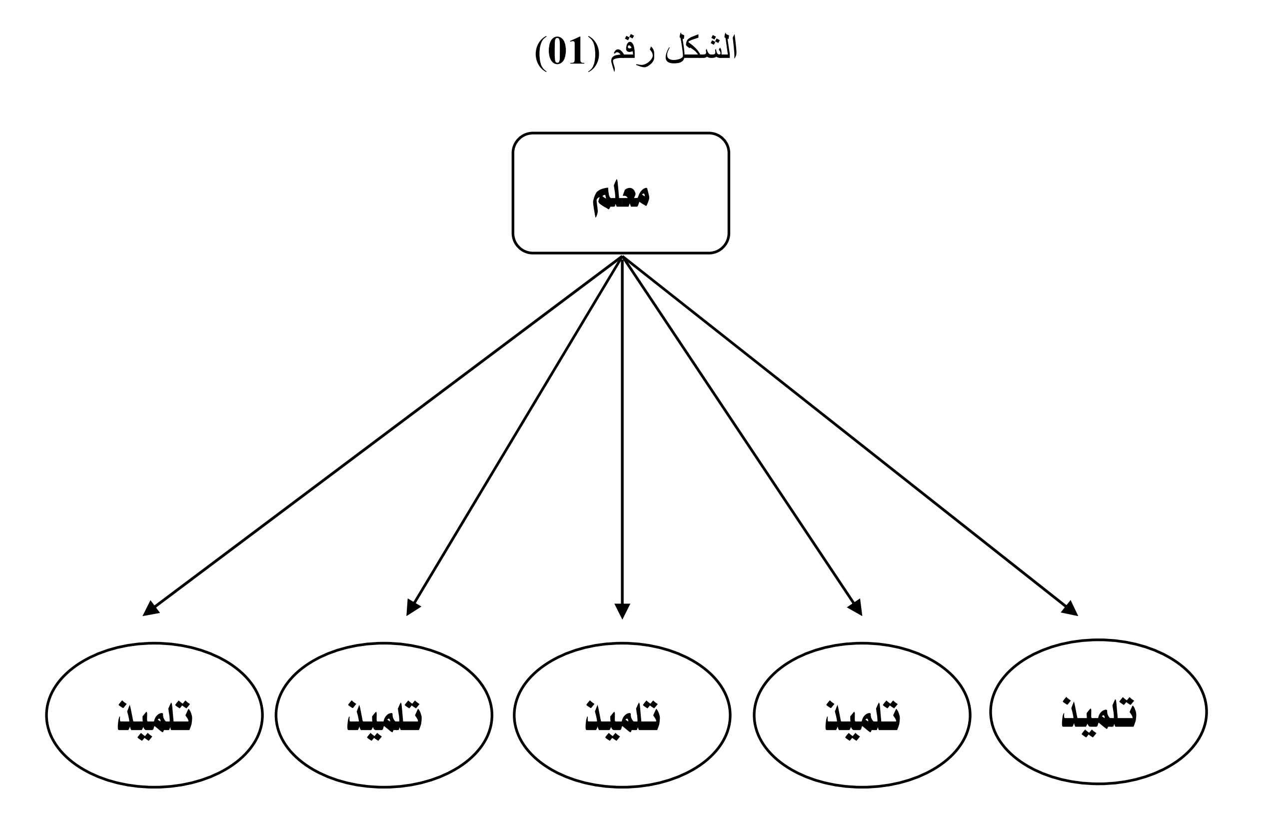
(2) أحمد الدردير (عبد المنعم): **الجوانب الاجتماعية في التعلم المدرسي**، عالم الكتب، مصر، ط01، 2005، ص107.

والمعلم في تفاعله مع تلاميذه يتجه في تعامله معهم بنمط اتصالي معين، وعليه سوف نبرز أنماط الاتصال داخل القسم الدراسي.

1. الاتصال الرأسي الهابط:

وهنا يكون الاتصال من أعلى إلى أسفل، كما يبرزه الشكل رقم (01) أي أن المعلم هو الموجه الوحيد والفاعل الرئيسي في عملية الاتصال. أما التلميذ هنا فدوره يتميز بالسلبية أكثر من الإيجابية، مما يجعل العملية التعليمية قليلة المردودية والفعالية، لأن هذا النمط لا يتيح فرص النشاط والاتصال للتلميذ داخل القسم، على الرغم من أنه من المعروف أن هذا الأخير بحاجة إلى مثل هذه الفرص. وبالإمكان استعمال هذا النمط من الاتصال بالرغم من إسهامه في سلبية المتعلم ودعمه لما يسميه التربويون بالتعليم البنكي في بعض المواقف التعليمية التي تستدعي الإلقاء والتلقين.

الشكل رقم **(01)**

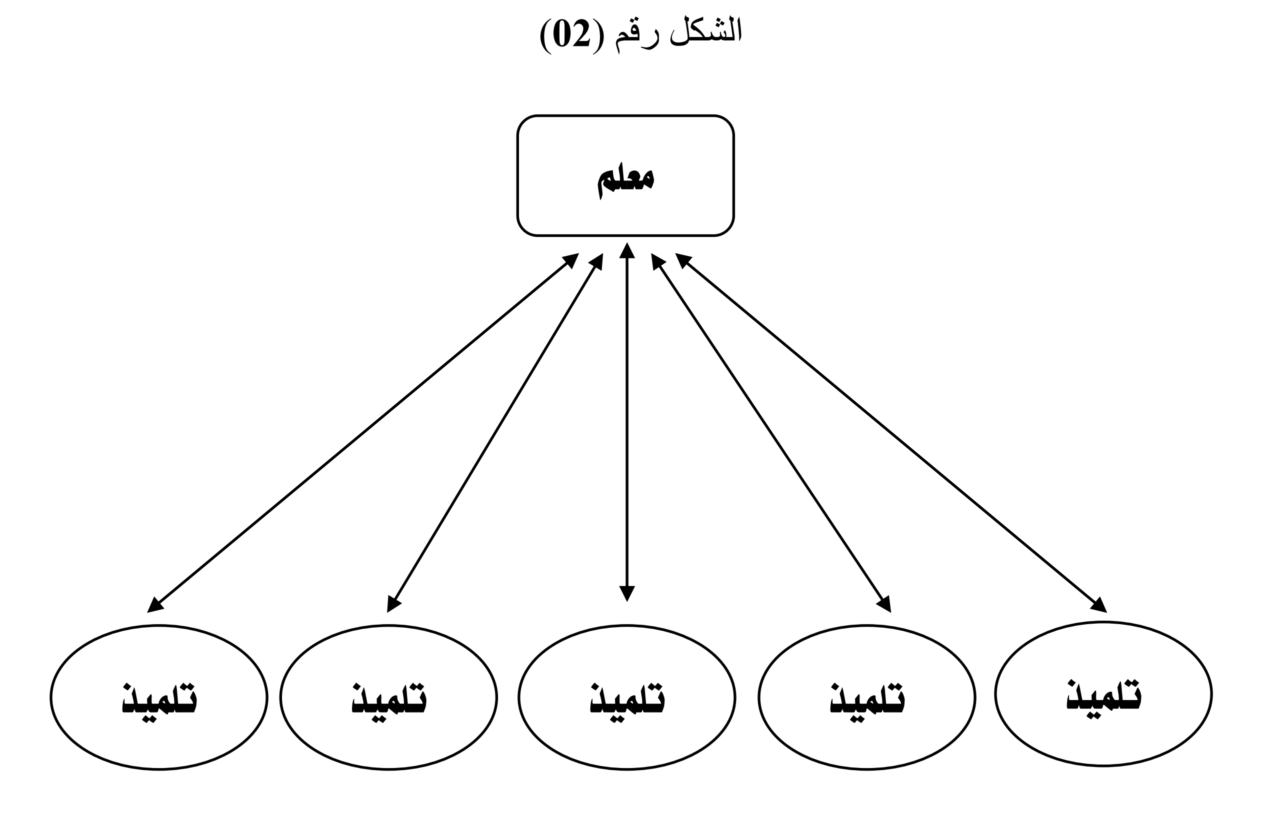


المصدر: إسماعيل حجي (محمد): **إدارة بيئة التعلم والتعليم**، دار الفكر العربي،2000، ص104.

2. الاتصال الرأسي الهابط الصاعد:

وهنا يكون نمط الاتصال من أعلى إلى أسفل، ومن أسفل إلى أعلى، كما يوضحه الشكل رقم (02) أي أن كل من المعلم والتلميذ لهما دور المستقبل والمرسل في آن واحد. فالعلمية الاتصالية تتم وفق ثنائية معلم ـ تلميذ أو تلميذ ـ معلم مما يسمح للتلميذ التعبير عن آرائه وأفكاره عما تلقاه من معلومات من خلال عملية التدريس. إلا أن هذا النمط وعلى غرار النمط السابق لا يتيح فرص الاتصال بين التلاميذ.

الشكل رقم **(02)**



المصدر: إسماعيل حجي (محمد): **إدارة بيئة التعلم والتعليم**، دار الفكر العربي،2000، ص105.

3. الاتصال الرأسي الصاعد الهابط الأفقي:

وفي هذا النمط من الاتصال يتم التفاعل من المعلم وإلى التلميذ والعكس، من خلال رسائل يوجهها المعلم إلى تلاميذه عن طريق عملية السؤال والجواب، كما أنه ومن خلال هذا النمط من الاتصال يمكن للتلميذ أن يناقش الزميل المجاور له، أي عملية الاتصال تتم في اتجاه أفقي. والشيء المميز في هذا النوع أنه مخالف للنمطين السابقين بفتحه مجال النقاش بين التلاميذ بالرغم من قلّة مجاله والشكل الموالي يوضح ذلك:

الشكل (03)

المعلم

تلميذ **تلميذ** **تلميذ** **تلميذ** **تلميذ**

المصدر: إسماعيل حجي (محمد): **إدارة بيئة التعلم والتعليم**، دار الفكر العربي،2000، ص105.

4. الاتصال متعدد القنوات:

يتم الاتصال هنا في اتجاهات متعددة ومختلفة بين المعلم وتلاميذه، فكل واحد منهم يمكن أن يكون مرسل ومستقبل في نفس الوقت، كما يسمح هذا النمط من الاتصال للتلاميذ بالاتصال الواسع فيما بينهم وتبادل الرسائل، مما يزيد من إيجابية عملية التعليم، نظراً لتشابك اتجاهات الاتصال وارتفاع وتيرة التفاعل، ويعتبر هذا النمط من الاتصال أفضل من الأنماط السابقة كونه أكثر تلازماً، والاتجاهات الحديثة في التعليم والتي تشجع النشاط الجماعي.

إلا أنه يجدر التنويه هنا إلى صعوبة تطبيق هذا النمط في ظروف معينة كارتفاع عدد التلاميذ بالقسم الدراسي، مما يصعب عملية الاتصال علاوة عن كثافة المواد الدراسية أمام الوقت الدراسي الضيق مما يجبر المعلم على الإسراع في إلقاء الدروس من أجل إتمام البرنامج خاصة مع نقص الوسائل.

رابعاً: التفاعل بين المعلم والتلاميذ:

تظهر عملية التفاعل بين المعلم والتلميذ شكلين مختلفين، الأول تفاعل لفظي والثاني تفاعل غير لفظي، ويعتبر التفاعل مقياس لدلالة العلاقة التي تربط المعلم بالتلميذ، ويمكن على إثره معرفة وتحديد الاتجاه الذي يتبناه المعلم في معاملة التلميذ.

1.التفاعل اللفظي:

ويتمثل في الحوار والنقاشات التي تجري بين المعلم والتلميذ، حيث يستخدم الكلام للحوار، للأمر، للنهي، للتشجيع، للتوبيخ...الخ. ويعتبر (فلاندرز Flanders) و(أدمن Edmon) سنة 1986 من الباحثين الذين أعطوا الأهمية الكبيرة للتفاعل اللفظي حيث وضعا مقياس لدراسته[1] وهذا بتقسيمه إلى ثلاث أقسام:

أ. القسم الأول: سلوك المعلم:

ويتبين من خلال سلوك مباشر وسلوك غير مباشر، أما السلوك غير المباشر ويظهر من مدى تقبل المعلم للعملية التعليمية فتقبله لها كتعبير عن الذات يشير لتقبله للتلميذ. أما اعتبارها مجرد عملية تحصيل معارف فهذا يشير لموقف المعلم السلبي وقلة تقبله للتلاميذ[2].

كما يظهر هذا السلوك من خلال مدح التلاميذ وتشجيعهم وتقبل أفكارهم ومناقشتها وتوجيهها نحو الصواب، بإعادة بلورة الأفكار وصياغتها. وكذا من خلال الأسئلة الموجهة للتلاميذ بما يناسب قدراتهم وإمكانياتهم العقلية، مما يجعل موقفهم في العملية النفسية إيجابي[3]. وأما السلوك المباشر ويتمثل من خلال تقديم المعلم للتلميذ المعارف والمعلومات بما يوافق البرنامج، وإعطائه أوامر وتعليمات تستوجب التنفيذ، علاوة عن استخدام السلطة والنقد.

ب. القسم الثاني: سلوك التلميذ:

يمكن القول أن سلوك التلميذ في المدرسة هو وليد سلوك المعلم، ويظهر ذلك من خلال استجابة التلاميذ لمعلمهم وإجابتهم على الأسئلة المطروحة، وتنفيذ تعليماته وأوامره، والتخلي عن كل ما ينهى عنه، ويظهر هذا السلوك في شكل أكثر إيجابية من المظهر الأول بمبادرة التلاميذ للنقاش وطرح الأسئلة على المعلم وإبداء أفكارهم وآرائهم.

---

(1) جوزيف (لومان): **مرجع سابق**، ص73.

(2) إسماعيل (حجي): **مرجع سابق**، ص98.

(3) **نفس المرجع**، ص100.

ج. القسم الثالث:السلوك المشترك للمعلم والتلميذ:

وهو الآخر يظهر في شكلين مما يعطي للقسم في كل شكل جوّ خاص، ففي الشكل الأول نجد سيادة الهدوء والسكون من طرف التلاميذ والمعلم[1] مما يوفر جو ملائم للدراسة.

أما الشكل الثاني فيسوده الاضطراب والفوضى نظراً لرغبة معظم التلاميذ بالإجابة من جانب، وكلام الأستاذ والتلاميذ في آن واحد من جانب آخر.

2. التفاعل غير اللفظي:

يعد التفاعل غير اللفظي من ملامح الاتصال غير اللغوي، والرسالة غير اللفظية هي انعكاس أمين للغاية لما يفكر فيه الفرد ويشعر به في وقت محدد[2].

ويعبر عن الرسالة غير اللفظية بطرق عدة، المظهر، الحركات والإيماءات، الإشارات، وحتى بالمكان الذي يعبر عن مجال حركة الشخص والزمان أي التوقيت[3].

والتلميذ يتأثر كثيراً بالمعلم من خلال حركاته وسكناته، وإشاراته وإيحاءاته وألفاظه التي تصدر عنه، وسلوكه الذي يبدو منه[4] وقدرة التلميذ على فهم مشاعر معلمه ترتبط بالاتصالين اللفظي وغير اللفظي. وكل ما ينشأ عن واحد منها من مشاعر يعزز ويدعم بتفاعل الآخر، فلا يمكن فصلهما لأن العلاقة بينهما متكافئة.

وأدوات الاتصال هذه تؤثر على التلميذ وتترك لديه انطباعات تؤثر على علاقته بالمعلم وعلى عملية التعليم في حد ذاتها. والإدراك الإيجابي المتبادل بين المعلم والتلميذ يؤثر إيجابياً على طبيعة العلاقة، والعكس صحيح. فالأدوات السليمة من لغة دقيقة، وألفاظ مؤدبة، وإشارات لبقة، ومظهر ملائم تؤدي إلى مشاعر الحب والرغبة في التعلم، والأدوات الخاطئة من ألفاظ جارحة، وتوبيخ مستمر، وكلام بذيء يؤدي إلى سلوكات سلبية اتجاه المعلم وتكوين مشاعر الحقد والكراهية.

---

(1) مصباح (عامر): **مرجع سابق**، ص168.

(2) إسماعيل حجي (محمد): **مرجع سابق**، ص100.

(3) **نفس المرجع**، ص ص100-101.

(4) بديوي (يوسف)،محفوظ محمد (محمد): **تربية الطفل في ضوء القرآن والسنة**، دار المكتبي، الجزء2، ط2، سوريا، ص532.

ملخص الفصل

تعتبر المدرسة من أهم مؤسسات التنشئة الاجتماعية، والمعلم هو الفاعل الأساسي في هذه العملية، علاوة عن مهمته الأساسية وهي العملية التعليمية.

إن مكانة المعلم بالنسبة للتلاميذ مستمدة من مشاعره وعواطفه وسلوكاته والاتجاهات الاجتماعية. فسلوكه الاجتماعي له الأثر الكبير شكل وتفاعلات التلاميذ توجهها.

إن للمعلم أدوار وسلوكيات كثيرة في المدرسة تتمحور أساسا حول تقمص دور الوالدين واكتشاف التلاميذ وإثارة واهتمامهم نحو التعليم، وتنمية الميول والاتجاهات والقيم، وكذا اكتشاف قدرات التلاميذ وطاقاتهم وتفعيلها لخلق تلاميذ مبدعين ومبتكرين.

إلا أن دور المعلم يتأثر بجملة من العوامل الاجتماعية والاقتصادية التي تحد من أدائه لمهمته بشكل فعال، وإضافة إلى ذلك نجد أيضا تأثير الكفاءة المهنية.

وشخصية المعلم وجنسه وسنه عوامل تجذب انتباه التلاميذ، وقد يكون الانجذاب عاطفي مليء بالحب والاحترام مما ييسر عملية التفاعل كما قد تثير هذه العوامل بعض التصرفات الصبيانية اتجاه المعلم لاسيما في مرحلة المراهقة.

واتجاهات المعلم في عملية التعليم مستمدة من مقومات وفلسفة المجتمع، والنمط الذي يتبناه في هذه العملية هو الذي يحدد العلاقة التي تربطه بتلاميذه، وهناك ثلاث أنماط أساسية، النمط السلطوي، النمط الديمقراطي ونمط الحرية المطلقة، كما قد يسلك المعلم ثلاث اتجاهات أساسية نحو تلاميذه، اتجاه الاهتمام، اتجاه التعلق واتجاه اللامبالاة و النبذ، فتأخذ بذلك العلاقة بين المعلم وتلاميذه ثلاث أبعاد، البعد البيداغوجي، البعد السيكولوجي والبعد التواصلي.

وقد تواجه المعلم أثناء أدائه لمهامه مشكلات تتعلق بسلوكات التلاميذ خاصة في مرحلة المراهقة، وأهم هذه المشاكل هي مخالفة النظام، الهروب والغيابات غير المبررة والتسرب، مما يقود المعلم لاتخاذ إجراءات لإحلال الهدوء وإعادة التوازن داخل القسم، وتتلخص هذه الإجراءات في عملية الضبط بتعديل سلوك التلاميذ عن طريق العقاب والإرشاد والتوجيه، وكل أسلوب له تأثير على نفسية التلاميذ ومن ثم التأثير على سلوكاته وتصرفاته.

الفصل الخامس

المراهقة

تمهيد

النمو هو عملية مستمرة ومتصلة، ومرحلة المراهقة ليست مستقلة بذاتها، وإنما هي تأثر بما مر به الطفل من خبرات في المرحلة السابقة، ولأن النمو الجنسي الذي يحدث في المراهقة من شأنه أن يؤدي إلى تغيير في سلوكات الأفراد المراهقين، والتي تتمثل أساسا في الرغبة الجامحة للقاء الجنس الآخر، وإلى التمرد على أسلوب الحياة بصفة عامة،والرغبة في إثبات الذات.

وعليه ارتأينا التطرق إلى طبيعة هذه المرحلة وخصائصها وإلى التربية الجنسية لأنها جزء لا يتجزأ من عالم التربية من جهة، والنمو الجنسي له تأثير على مختلف جوانب الشخصية خاصة في مرحلة المراهقة من جهة أخرى.

كما تناولنا مفهوم الذات لدى المراهق، لأنه يعكس نظرة المراهق لنفسه في المحيط الاجتماعي بصفة عامة، والمدرسي بصفة خاصة، هذا المحيط الذي يؤثر على نوعية العلاقات التي تربط الفتيان والفتيات في سن المراهقة بالبيئة الأسرية والمدرسية.

المبحث الأول: المراهقة طبيعتها وخصائصها

المراهقة مرحلة من أهم المراحل التي يمر بها الإنسان ضمن أطواره المختلفة، التي تتسم بالتجديد المستمر والترقي في معارج الصعود نحو الإنسان الرشيد. هذا الانتقال الذي يختلف من فرد لآخر، ومن بيئة إلى أخرى، لذلك كانت ثمة خصائص معينة لهذه المرحلة، وأنواع مختلفة من شأنها خلق العديد من المشاكل للفرد المراهق. وهذا ما سنحاول تناوله في هذا المبحث بالتركيز على مرحلة المراهقة الوسطى باعتبارها المرحلة التي توافق مرحلة التعليم الثانوي بما يتناسب مع موضوع الدراسة.

أولاً: تعريفها وخصائصها:

1. تعريف المراهقة:

تعرف المراهقة على أنها مرحلة انتقالية تجمع بين خصائص الطفولة وسمات الرجولة، وهي انتقالية لأن المراهق يسعى للانتقال من الطفولة المعتمدة على الكبار، محاولاً ولوج باحات الاستقلال الذاتي[1].

كما تعرف على أنها فترة نمو شامل ينتقل خلالها الكائن البشري من مرحلة الطفولة إلى مرحلة الرشد، وتمتد في العقد الثاني من حياة الفرد من 13 إلى 19سنة أو قبل ذلك بعام أو عامين[2].

وعليه فالمراهقة هي عملية بيولوجية، اجتماعية، تربوية، وجدانية وديناميةتتميز بتحولات جسمية، وتطور في فكر الطفل ليصل إلى حد التفكير في المسؤولية الاجتماعية، والتغيرات النفسية كالحاجة إلى تأكيد الذات إضافة إلى ظهور بعض الدوافع كالدافع الجنسي مثلاً. ومنه فالمراهقة هي فترة معقدة من التحول والنمو، تحدث فيها تغيرات عضوية ونفسية وذهنية واضحة تجعل منها فترة ذات خصائص معينة.

---

(1)الجسماني (عبد العلي): **سيكولوجية الطفولة والمراهقة وخصائصها الأساسية**، الدار العربية للعلوم، لبنان، ط1، 1981، ص169.

(2) مخول مالك (سليمان): **علم نفس الطفولة والمراهقة**، مطابع مؤسسة الوحدة، سوريا، 1981، ص205.

2. خصائص مرحلة المراهقة:

تتميز مرحلة المراهقة بمجموعة من الخصائص نحصرها في ثلاث محاور أساسية هي:

أ. الخصائص الجسمية:

تشير المراهقة إلى تلك الفترة التي تبدأ من البلوغ الجنسي حتى الوصول إلى النضج، حيث تظهر قفزة سريعة في النمو طولاً ووزناً، تختلف بين الذكور والإناث حيث:

يزداد النمو الجسمي عند البنات بشكل ملحوظ أكثر مما يكون عليه الأمر عند البنين في أوائل المراهقة، بينما يكون النمو الجسمي عند البنين أكبر مما هو عند البنات في مراحل المراهقة المتأخرة.

نمو الأعضاء الجنسية وظهور المميزات الجنسية الثانوية حين أن أولى المميزات الجنسية الثانوية تشتمل ظهور شعر العانة وتحت الإبطين، الذي يعود إلى نشاط الغدد الداخلية، التي تبدأ بإفراز الهرمونات الجنسية.

بروز النواهد وظهور العادة الشهرية عند الفتيات وتنمو الأعضاء التناسلية الخارجية عند الذكور[1].

يتغير صوت المراهق فيصبح أكثر عمقاً وخشونة نتيجة توسع الحبال الصوتية على عكس الفتاة التي يظل صوتها من النمط الطفولي إلى أكثر رقة ونعومة.

ب. التغيرات النفسية وصراعات المراهق:

تعتبر المراهقة في إطار الحياة العامة حياة مليئة بدخول تجارب جديدة، وباكتشاف العلاقات الإنسانية المؤثرة في نمو الشخصية.

فالمراهق يسعى بوجدانه وشعوره لبلوغ مرتبة الرشد. بصورة لا شعورية الناتجة عن التغيرات الفسيولوجية التي وضعته بين عالمين، عالم الطفولة وعالم الكبار، كونها فترة مشبعة بالإحساس.

والقوى العميقة في الفرد تكتنفها مجموعة من العواطف والانفعالات لاسيما الأزمات النفسية التي يسودها المعاناة والإحباط والصراع والقلق وصعوبات التوافق. فيظهر على المراهق اندفاع نفسي نحو تحقيق رغبات ذاتية تدفعها قوى داخلية كالرغبة في الحرية. وذلك

---

(1) مصباح (عامر): **مرجع سابق**، ص181.

خلافاً للطفل الذي يطبعه العجز. لكن لا تلبث هذه الحرية أن تكبلها قيود تحول دون تحقيق ذلك، والمتمثلة في قواعد ثابتة محددة للسلوك والشروط الملزمة التي تفرض على المراهق الخضوع لمعايير المجتمع وقيمه.

فمثلاً: المراهق ورغم الرغبة الجنسية لديه إلا أنه مجبر على الخضوع لقوة الضمير التي غرست لديه من قبل الأسرة خلال سنوات ما قبل المراهقة، فالمسؤولية والاستقلالية التي يبحث عنها المراهق لتكوين شخصيته وذاته تعترضها قوى اجتماعية، تعمل على كبح حركة المراهق نحو تحقيق فرديته، يجعل المراهق في صراع نفسي.

ولا بد من أن نشير هنا إلى أن للأبوين الأثر الكبير في حياة الأبناء، فتمسك الوالدين بزمام الأمور وقوة الكبح والإبقاء على الناشئ متصلاً بهما أمر يصعب على المراهق اتخاذ القرارات بحزم ودون تردد، وهنا يشتّد صراع المراهق، وتزداد حيرته بين الاستجابة لاستقلاليته من جهة، واعتماده على الإتكالية من جهة أخرى.

ومنه فإن التغير الفسيولوجي والمحيط الاجتماعي، وبصفة عامة مستويات النمو يشهدها الفرد المراهق قد تكون مصدر قلق ومنبع اضطراب له.

ج. الخصائص الاجتماعية:

تتميز مرحلة المراهقة بخصائص اجتماعية أساسية يمكن إجمالها فيما يلي:

تتزايد العلاقات الاجتماعية للفرد من الطفولة إلى المراهقة، وهذا رغبة منه لاكتساب مكانة اجتماعية وتوسيع شبكة علاقاته إلى مجال أوسع من مجموعة أقرانه لإبراز الذات، الأمر الذي يكسبه دور جديد يتطلب تغيير جذري في الدور الذي اعتاد عليه في مرحلة الطفولة.

البحث عن الاستقلالية وهذا بمقاومة أي سلطة تحد من قدرة المراهق على تأكيد ذاته.

التطبيع الاجتماعي على نطاق فئة الأقران، ظاهرة لها دلالتها في عملية النمو، وهذا نظراً لما لهذه المجموعة من تأثير على سلوك الفرد.

فقد يتخلى هذا الأخير عن كامل حقوقه واهتماماته وقيمته سعياً منه للحصول على تقبل فئة الأقران له، وهذا ما يشكل ضرباً من الاستسلام وتحقير للذات.

إن الضغوط الاجتماعية تؤثر على تفكير المراهق، وفي اتخاذ قراراته وهذا جراء محاولته إقامة تطابق بين تفكيره وسلوكه مع المعايير الاجتماعية، ومسايرة ميولاته وحاجاته والنظام الاجتماعي على تحقيق التوافق الاجتماعي.

ثانياً: أشكال المراهقة:

يقول عبد الرحمن العيسوي: "إن المراهقة تختلف من فرد إلى آخر ومن بيئة جغرافية إلى أخرى ومن سلالة إلى أخرى، كذلك تختلف باختلاف الأنماط الحضارية التي يتربى في وسطها المراهق، فهي في المجتمع البدائي تختلف منها في المجتمع المتحضر، وكذلك تختلف في مجتمع المدينة عنها في المجتمع الريفي، كما يختلف من المجتمع المتزمة الذي يفرض كثيراً من القيود والأغلال على نشاط المراهق عنها في المجتمع الحر الذي يتيح للمراهق فرص العمل والنشاط، وفرص إشباع الحاجات والدوافع المختلفة"[1].

إن مرحلة المراهقة ليست مستقلة بذاتها استقلالاً تاماً، وإنما تتأثر بمراحل سابقة من حياة الطفل وخبراته، لأن عملية النمو هي عملية مستمرة ومتصلة. لقد أسفرت العديد من التجارب على أن النظم الاجتماعية الحديثة التي يعيش فيها المراهق، هي المسؤولة عن حدوث أزمة المراهقة، والنمو الجنسي ليس من شأنه أن يؤدي بالضرورة إلى حدوثها، وعليه نجد للمراهقة أشكال.

1. مراهقة سوية (المراهقة المتوافقة):

وهي مراهقة خالية من المشاكل والصعوبات تتميز بالاعتدال والهدوء النسبي وقلة التوترات الانفعالية الحادة، والاتزان العاطفي والاعتدال في الخيال وأحلام اليقظة، مما يحقق للفرد توافق نفسي واجتماعي.

وهذا الشكل من المراهقة ناتج عن الظروف الاجتماعية المستقرة والمعاملة الأسرية السمحة التي تتسم بالحرية والفهم واحترام رغبات المراهق، وتوفير جو الاختلاط بالجنس الآخر في حدود الأخلاق والدين[2].تعزيز عملية الاتصال بين الوالدين والابن المراهق لخلق جو من الثقة والصراحة المتبادلة مما يُشعر المراهق بتقدير والديه.

العلاقات الجيدة التي تربط المراهق بجماعة أصدقائه، لاسيما داخل المحيط المدرسي الذي يشجعه على التفوق والنجاح المدرسي.

---

(1)العيسوي (عبد الرحمن): **مرجع سابق**،ص77.

(2) حامد عبد السلام (زهران): **علم نفس النمو "الطفولة والمراهقة"**، ط5، 1990، ص438.

إضافة لتأثير المكانة الاجتماعية والاقتصادية للمراهق، فهذا الأخير لدى اكتشافه للمكانة الاجتماعية والاقتصادية لأسرته، وانتمائه الطبيعي الذي ينتج عن تقسيم المجتمع إلى فئات اجتماعية واقتصادية.

ينشأ لديه نوع من التعصب الفئوي، والذي يُعبر أساساً عن مشاعر الفرد واتجاهاته الإيجابية نحو فئة الانتماء الميسورة الحال وذات المستوى الاقتصادي المرتفع.

ممارسة الرياضة والنشاطات الثقافية للانشغال عن الدوافع الجنسية الغريزية.

2. المراهقة الانسحابية المنطوية:

حيث ينسحب المراهق من مجتمع الأسرة ومن مجتمع الأقران ويفضل الانعزال والانفراد بنفسه، لينطوي على ذاته متأملاً فيها وفي مشاكله، ماضٍ في ذلك بصفة سلبية، ليسودها الاكتئاب والتردد والخجل والشعور بالنقص، متجهاً إلى النزعة الدينية المتطرفة، باحثاً عن الراحة النفسية فيها فاقداً النظام الاجتماعي الذي يعيش فيه(1).

وغالباً ما تنشأ عن هذه الحالة من المراهقة نتيجة للاضطرابات الأسرية، والمعاملة غير السليمة للمراهق، فالتدليل الزائد والقسوة المفرطة يؤديان إلى شعور المراهق بالاعتماد على الآخرين في حل مشكلاته، لكن طبيعة المرحلة تتطلب منه أن يستقل عن الأسرة ويعتمد على نفسه، فتزداد حدة الصراع لديه ويلجأ إلى الانسحاب من العالم الاجتماعي والانطواء والخجل.

علاوة على المستوى الاقتصادي والاجتماعي الضعيف الذي يثير لديه مشاعر النقص لتقدير لذاته.

3. المراهقة العدوانية المتمردة:

حيث يتسم سلوك المراهق فيها بالعدوان على نفسه وعلى غيره من الناس والأشياء، والانحرافات الجنسية، العناد، التمرد والسخط على الأسرة والمدرسة وعلى أي سلطة قائمة عليه. الشعور بالظلم ونقص التقدير إضافة للتأخر المدرسي.

يحاول المراهق الانسلاخ من مواقف ورغبات الوالدين كوسيلة لتأكيد وإثبات تفرده وتمايزه، وهذا يستلزم معارضة سلطة الأهل، فهو يعتبر أي سلطة فوقية أو أي توجيه إنما هو استخفاف يحط من قدراته العقلية التي أصبحت موازية لقدرات الراشد، واستهانة بروحه النقدية

---

(1)الجسماني (عبد العلي): **مرجع سابق**، ص.

التي تدفعه لتمحيص الأمور كافة، وبالتالي تظهر لديه سلوكيات التمرد والمكابرة والعناد والتعصب والعدوانية وحدة الطباع.

ومن أهم العوامل التي تزيد من هذه العدوانية، التربية القاسية والمتسلطة وصرامة القائمين على المراهق، ودفعه وحثه على الدراسة بطريقة ملحة وعنيفة.

دون أن نغفل المستوى الاقتصادي المنخفض الذي من شأنه التأثير على نفسية المراهق، كما قد يكون تأخر النمو الجنسي والعاهات الجسمية سبباً في ذلك. هذا وأثناء دراسة أجراها صموئيل مغاريوس سنة 1957 لأشكال المراهقة والعوامل المتحكمة في تحديد أشكالها، حيث شملت الدراسة عينة من طلبة في كلية التربية، وإضافة إلى أشكال المراهقة المذكورة أعلاه، استخلص شكل آخر وهو المراهقة المنحرفة[1]. وقد حددت سماتها بالانحلال الخلقي، الانهيار النفسي الشامل، الجنوح والسلوك المضاد للمجتمع، الانحرافات الجنسية، سوء الأخلاق والاستهتار والبعد عن المعايير الاجتماعية في السلوك.

أما العوامل التي تؤدي لها فهي:

قلة الرقابة الأسرية.

المرور بصدمات عاطفية عنيفة والفشل الدراسي.

الصلابة والقسوة الشديدة في معاملة المراهق، وتجاهل رغباته وميولاته وحاجات نموه.

سوء الحالة الاقتصادية والشعور بالنقص.

كما أضاف الباحث أنه يمكن أن ننتقل من شكل مراهقة إلى آخر تبعاً لتغير الظروف والعوامل المؤثرة، وأكد أيضاً أن السلوك الإنساني مرن، مما يسمح بتعديله[2].

---

(1)عبد السلام زهران (حامد): **الطفولة والمراهقة**، عالم الكتب، مصر، ط5، 1990، ص438.

(2)**نفس المرجع**، ص440.

ثالثاً: المراهقة الوسطى:

لقد تم تناولنا للمراهقة الوسطى على وجه الخصوص باعتبارها المرحلة التي توافق مرحلة التعليم الثانوي وهذا بالتعرض لمظاهر المراهقة الوسطى، للاقتراب أكثر من شخصية التلميذ المراهق لاسيما وأن الانتقال من مرحلة التعليم المتوسط إلى التعليم الثانوي يؤدي بالتلميذ المراهق إلى الشعور بالنضج والاستقلال.

1. النمو الفسيولوجي والحركي:

أهم مظاهر هذا النمو قلة ساعات النوم بالنسبة للمراهق، وارتفاع ضغط الدم لديه مع انخفاض نسبة الأوكسجين المستهلكة، أما حركات المراهق فتصبح أكثر توافقاً وانسجاماً.

كما نلاحظ التحاق البنون بالبنات من حيث نمو القوة والعضلات والمهارات الحركية ليتفوقوا عليهن بعد ذلك، وهذا طبقاً للطبيعة الفيزيولوجية التي تفرض قوة بنية الرجل على المرأة.

إن النمو الجنسي السوي للمراهق وقوة جسمه ومهاراته الحركية وحسن مظهره الخارجي له أهمية في التوافق الاجتماعي واكتساب شعبية خاصة مع أعضاء الجنس الآخر.

2. النمو العقلي:

تتم في أثناء المرحلة زيادة الفعاليات العقلية المتنوعة للمراهق، فتقوي قابليته للتعلم والتعامل مع الأفكار المحررة وإدراك العلاقات وحل المشكلات، وباكتمال النمو العقلي تظهر لديه قدرات خاصة وقدرات لغوية كموهبة استعمال الجمل، وهذه القدرات تكتمل بنمو الذكاء، حيث تزداد سرعة التحصيل وينمو الإدراك والتذكر والتعرف على حل المشكلات وكيفية التحليل والتركيب[1]. حيث يقول (هولند Holland) إن الابتكار يظهر خاصة في حالة المراهقين الأكثر استقلالاً وذكاءً أو أصالة في التفكير والأعلى في مستوى الطموح[2].

كما وجد كل من (بوستون Pouston) و(مدنيك Mednik) أن المراهقين المبتكرين يتميزون بحب الاستطلاع والبحث عن مثيرات جديدة[3].

---

(1) جامعة دمشق: **علم النفس التربوي**، مارس 2005.

(2)عبد السلام زهران (حامد): **مرجع سابق**، ص476.

(3) **نفس المرجع**، نفس الصفحة.

وتدل البحوث على أن قراءات المراهقين في هذه المرحلة تدور حول الكتب العامة التي تزودهم بالمعلومات والخبرة في ضوء ميولاتهم وخبراتهم، حيث أن النمو الثقافي الذي يحدد اندفاع تفكير المراهقين في اتجاه معين وتفضيل اختيار دراسات وتخصصات معينة، حيث يبرز اهتمامه بمستقبله التربوي وتفكيره في التقدم المدرسي.

وتجدر الإشارة إلى أن المراهق في هذه المرحلة من النمو يميل نحو الكتابات الأدبية التي يخط من خلالها مطامحه ومشاكله ومشاعره وأفكاره، مما يدل على علامات النمو العقلي والنمو الانفعالي والنمو الاجتماعي لديه.

وتكمن الفروق بين الجنسين حسب التحليل السيكولوجي لبعض جوانب المنجزات العقلية، أن البنين يتفوقون على البنات في الموضوعات التي لا تخلو من الصعوبات كالرياضيات والعلوم في حين أن البنات يتفوقن على البنين في الدراسات الإنسانية واللغات[1].

ومن العوامل المؤثرة في إبراز الفروق الفردية في النمو العقلي تأثير المدرس، وذلك من خلال المشكلات التي قد يعاني منها المراهق، والتي من شأنها التأثير على سلوك المعلم وبالتالي على سلوك المراهق[2].

يساعد النمو العقلي للمراهق والتفوق والابتكار على ظهور الاعتزاز بالذات وبالمقابل فإن التأخر العقلي والفشل في الدراسة يشعره بالنقص لان التفوق الدراسي يعتبر نقطة بالغة الأهمية بالنسبة له، فالفكرة التي يكونها المراهق عن قدراته العقلية تؤثر على الصعيد النفسي، فكلما اقتربت هذه الفكرة من الصحة كلما تمكن من تحقيق ذاته والمبالغة في قوة قدراته العقلية تضعه أمام صعوبات كبيرة نتيجة ارتفاع طوحه بما لا يوافق قدراته.

والاستهانة بقدراته العقلية يؤدي إلى انخفاض مستوى طموحه، مما يؤدي في كلتا الحالتين إلى الفشل والرسوب. فيكون مفهوم سلبي عن ذاته مما يقيده ويعوق تقدمه ونموه العقلي ويشتت تفكيره.

فالنمو العقلي لدى المراهق يتحدد في إطار مرجعي فردي جماعي من خلال مستوى الطموح لديه ومدى تأثير المحيط الاجتماعي في الرفع من هذا المستوى لاسيما الوالدين، ومدى شعوره وتقييمه لذاته من جهة، ومستوى النمو الانفعالي من جهة أخرى.

---

(1)الجسماني (عبد العلي): **سيكولوجية الطفولة والمراهقة وحقائقها الأساسية**، الدار العربية، لبنان، ط1، ص192.

(2)عبد السلام زهران (حامد): **مرجع سابق**، ص389.

3. النمو الانفعالي:

إن للتحولات الهرمونية والتغيرات الجسدية في مرحلة المراهقة تأثير قوي، حيث يرافق هذا النمو العضوي نشاط فطري غريزي من نوع آخر، حيث تتحرك العواطف والمشاعر في مجال جديد تاركة آثار على طبيعة وسلوك المراهق، من العلامات البارزة في هذه المرحلة سرعة التبدل العاطفي مما يجعل الانفعالات قوية، حيث تتطور مشاعر الحب وتتضح الميل نحو الجنس الآخر حيث يميل المراهق في البداية إلى مجموعة محدودة من أفراد الجنس الآخر ثم إلى واحد فقط(1).

تتميز هذه المرحلة بثنائية المشاعر والتناقض الوجداني، حيث يجد المراهق نفسه متضارب بين الإعجاب والكراهية، وبين الانجذاب والنفور بالنسبة لنفس الشيء أو الموقف، وترتبط ثنائية المشاعر والتناقض الوجداني بنقص التكامل والتناسق بين دوافع المراهق النفسية. حيث يقول العلماء أن سن المراهقة هي سن الحساسية المفرطة والتأثر السريع بالأشياء ويرجع بعض أسباب هذه الحالة إلى نشاط الغريزة، ويذهب آخرون إلى اعتبارها ناشئة عن دقة العاطفة وحب التفوق الذي غالباً ما تواجهه صعوبات وعقبات(2).

ومن الحالات التي يتعرض لها المراهق، حالات الاكتئاب، اليأس، القنوط، الانطواء، الحزن، والآلام النفسية، نتيجة للصراع القائم بين الدوافع النفسية وتقاليد المجتمع ومعاييره وضرورة خضوعه للمجتمع الخارجي هذا من جهة، والشعور بالرضا عن الذات نتيجة شعوره بالقبول والتوافق الاجتماعي عندما يشبع حاجاته إلى الحب والمحبة من جهة أخرى.

وعلى كل، فردود أفعال المراهق ذات طبيعة اجتماعية يسعى من خلالها إلى إثبات مكانته الاجتماعية.

وتكمن الفروق بين الجنسين على مستوى النمو الانفعالي أن البنات أكثر اندماجاً من البنين في عالم الخيال، والبنين أكثر ميلاً إلى التعبير عن مشاعر القلق والتوتر والغضب وإلى العنف

---

(1) العيسوي (عبد الرحمن): **المسلم المعاصر**، الهيئة المصرية العامة، 1980، ص46.

(2) فخري (ناديا): **المراهقة ولادة ثانية وتأكيد للذات وخيال وحاجات لابد من إشباعها**، مجلة الجيش، العدد 228، جوان 2004، الموقع الالكتروني: www.lebarmy.gov.lb

سواء الجسدي أو اللفظي، وفي هذا الصدد يقول (موريس دبس): "إن الإناث تنجذب إلى الحب مبكراً وأن عاطفة الحب لدى الإناث هي أخصب مما لدى الذكور بكثير"[1].

والنمو الانفعالي يؤثر على مظاهر النمو الأخرى وعلى شخصية المراهق، لأن الانفعالات تؤثر في الحالة العقلية للفرد وتحدد سلوكه أيضاً.

تتصل الانفعالات بحياة الفرد اتصالاً مباشراً، وهي تتصل من الناحيتين الفسيولوجية والنفسية بدوافع الفرد الفطرية وكيانه الوجداني. والانفعالات هي ما يساير الفرد من حالة وجدانية عامة لتنظيم كيانه عندما يلغي نفسه في موقف معين.

وهي ما يؤدي بالفرد إلى المحافظة على النفس وتعزيز الذات وتأكيدها، والانسجام مع الجماعة التي ينتمي إليها افرد ونموه متأصل أساساً بالتكوين البيولوجي وهو يتأثر إلى حدٍ بعيد بالطبيعة الاجتماعية[2].

4. النمو الاجتماعي:

يحاول المراهق في هذه المرحلة من النمو توسيع شبكة علاقاته الاجتماعية رغبة منه في تحقيق التكيف الاجتماعي وتعزيز الثقة بالذات، والتصرف وفق الشعور بالدور والمكانة من خلال الميل إلى مسايرة الجماعة، بتنمية الإحساس بالمودة وتنمية روح التعاون وتحرير المنافسة ذات المآرب الذاتية، وإحالتها إلى منافسة جماعية تذوب في ثناياها روح الأنانية الفردية. يظهر الشعور بالمسؤولية بمحاولة حل المشكلات عن طريق الحوار والنقاش مع الآباء والزملاء واحترام آرائهم والمحافظة على توحد الجماعة.

الميل للانضمام في جماعات مختلطة واختيار الأصدقاء لتكوين جماعة الرفاق، اهتماماتها تشبع حاجاته الشخصية والاجتماعية، كالحاجة إلى الانتماء وتحقيق الأمن بهدف تكوين أفضل وسط اجتماعي.

استبدال السلطة الأسرية بسلطة جماعة الرفاق بحثاً عن الاستقلالية الشخصية والابتعاد عن الرقابة الأسرية.

---

(1) فخري (ناديا):**مرجع سابق**

(2) **قاموس العلاج النفسي**: الجزء 2، الدار العربية، لبنان، 1953.

حب الزعامة الاجتماعية والعقلية والرياضية وحب الظهور قصد تحقيق الاعتراف الاجتماعي، خاصة في نظر أقرانه، حيث يعمل جاهداً على التحلي بخصائص الزعامة مما يجعل أقرانه يختارونه كقائد لهم في تفاعلهم الاجتماعي. التفكير في الزواج وتكوين أسرة مما يؤدي به إلى الاختلاط مع الجنس الآخر ومحاولة جلب انتباهه بشتى الطرق والوسائل فيقوم بالكثير من السلوك للبروز، لاسيما في المجال الدراسي، لأن النجاح الدراسي وكما سبق ذكره يعتبر نقطة بالغة الأهمية لدى المراهق حيث يشعر من خلال تفوقه بتحقيق ذاته.

تؤثر المكانة الاجتماعية والاقتصادية والجنس والدين ونوع التعليم على اتجاهات المراهق الأخلاقية ونمو شخصيته وقد وجد كل من (كاتز وروتز Katz et Rotter) سنة 1965 أن تأثير الأمهات على اتجاه إناثهن أقل من تأثير الآباء[1].

كما درس (توماس وليفسون Tuma et Livson) اتجاهات المراهقين نحو السلطة في المنزل والمدرسة والصداقة، فوجدا أن البنات يملن إلى قبول السلطة بدرجة أكبر من البنين. كما أسفرت البحوث على أن الآباء المتسلطين يميلون إلى القسوة في تنشئة أبنائهم وهؤلاء بدورهم يميلون إلى الشدة مثل آبائهم[2].

والشخصية المتسلطة تميل بالاتصاف بالجمود وعدم التسامح وعدوان ظاهر نحو الجماعات الخارجية، لكن تختلف درجة التعصب والتسلط من فرد لآخر حسب الثقافة التي نشأ فيها الفرد.

وفي هذه المرحلة يميل المراهق إلى تقييم التقاليد القائمة على ضوء المشاعر والخبرات الشخصية.

إن الفروق بين الجنسين في هذا الجانب من النمو تتميز بنوع من التماثل بينهما فسلوك المراهق يتغير تدريجياً، انعكاساً لصورة الوضع البيئي الذي يحيط به، مما يثير الانتباه لما يطرأ على شخصيته من تغيرات في علاقاته الاجتماعية، ومحاولته محاكاة الوسط الجديد في سلوكه. حيث يمتاز التعامل في مرحلة المراهقة بحب الظهور واحتلال الموقع الذي يجعل منه فرد محط اهتمام الوسط.

---

(1)عبد السلام زهران (حامد): **مرجع سابق**، ص252.

(2) **نفس المرجع**،ص 252.

وعلى كل فسلوك المراهق الاجتماعي ينبع من التقاليد، وما يتشربه من قواعد أخلاقية يستقبلها بالثواب أو العقاب وبالتقليد وتفكير تأملي تحت تأثير كبير للأسرة والمدرسة على حدٍ سواء.

5. النمو الجنسي:

إن مرحلة المراهقة ذات طبيعة اجتماعية وبيولوجية لا يمكن تجنبها ولا تحاشيها، وتأثيرها لا يقتصر على الجسد فقط بل يشتمل كل جوانب الشخصية الأخرى.

يتميز الدافع الجنسي عند المراهق بقدر كبير من القوة، مما يفقد الفرد التوازن الذي كان ينعم به قبل بلوغه، حيث يشتد التناقض بين قوة ومنطق الحاجة الجديدة وبين الوسائل والطرق المقبولة اجتماعياً لإشباعها ومواجهة متطلباتها، فتزداد بذلك الانفعالات الجنسية. ويؤكد العلماء أن أهم ما يشغل بال المراهقين هو:

التفكير في الجنس: الاهتمام بالجنس الآخر وكثرة المناقشات في المسائل الجنسية والإكثار من القراءات والمشاهدات الجنسية.

أحلام اليقظة التي تدور حول الموضوعات الجنسية.

خشية المراهقين من عدم قدرتهم على التوفيق بين دوافعهم الجنسية والقواعد والمبادئ الدينية والأخلاقية.

وباعتبار المسألة الجنسية حاجة ضرورية كحاجة للطعام والنوم فالمراهق ينتقل خلال هذه المرحلة من الجنسية الذاتية إلى الجنسية الغيرية، وهذا باتجاه عاطفته نحو الجنس الآخر، إلى أول ما يصادفه من الأقارب والجيران، أو زملاء الدراسة...الخ. فالشاب في مرحلة المراهقة يريد دوماً أن يترك انطباعاً حسناً في نفوس الكبار والأغراب وأفراد الجنس الآخر(1).

يصبح المراهق شديد الميل والاهتمام بالجنس الآخر والحديث عنهم، محاولاً الإطلاع على حياتهم الخاصة وخلق الفرص للالتقاء معهم لاكتشاف الذات المتبادل، وهذا يدل على الرغبة الجنسية.

كما قد يلاحظ اتخاذ اتجاه عدائي نحو أفراد الجنس الآخر والاستمرار في توجيه الانتقادات لهم.

---

(1) دسوقي (كمال): **النمو التربوي للطفل والمراهق**، دار النهضة العربية، لبنان، 1979، ص185.

أما فيما يخص الفروق بين الجنسين في النشاط الجنسي يسبق الذكور الإناث وهذا يعود إلى الظروف الثقافية التي تتيح حرية أكبر للذكور، وتمنع الكثير من الأشياء على الإناث، إضافة إلى أن الذكور يصلون إلى قمة طاقاتهم الجنسية في المراهقة الوسطى بينما تصل البنات لها بعد ذلك.

يتأثر النمو الجنسي أو بعبارة أخرى السلوك الجنسي لدى المراهق بنوع المجتمع الذي يعيش فيه، والحالة الاجتماعية والاقتصادية والثقافية له. والتكوين النفسي لكل جنس وكذا الاتجاه الديني.

فالتعاليم الدينية والمعايير الاجتماعية والقيم الأخلاقية تفرض قيوداً كبيرة على السلوك الجنسي للفرد المراهق بضبط النفس مما يثير الصراع في نفس المراهق.

كما توجد فروق في الاهتمامات بين مختلف الطبقات الاجتماعية والمستويات الاقتصادية فمثلاً، بينما تهتم بنات الطبقات الدنيا بالسمعة والشخصية والمواعيد الغرامية نجد بنات الطبقات العليا أقل اهتماماً بالسمعة وأكثر اهتماماً بالشعبية والمواعيد الغرامية والأصدقاء[1].

إن الدافع الجنسي في أواخر هذه المرحلة يبرز في شكل إعجاب وحب شخص أكبر منه سناً، غالباً ما يكون من نفس الجنس كالمدرس مثلاً، ليتحول تدريجياً الميل إلى الجنس الآخر، وتمتاز العلاقات بين الجنسين في هذه المرحلة بسيادة روح الحب الخالية من أي إثارة جنسية يجد كل من الفتى والفتاة في الآخر صورة الأخ والأخت، حيث يقول صاموئيل مغاريوس: "إن مثل هذا الحب العذري لا يزيد عن كونه تأثيرات جسدية لم تخلص بعد من آثار العلاقات العاطفية الأسرية، وتمتزج هذه التأثيرات الدينية والتحريم الجنسي في المجتمع"[2].

تظهر الغيرة في أقوى صورها بين أفراد الجنس الواحد ولكن بصفة مقنعة، حيث يشتهي كل مراهق الاجتماع بأفراد الجنس الآخر والاختلاط بهم، وكل مراهق يعجز على تحقيق ذلك يجلب الانتباه وتنتابه مشاعر الغيرة وحتى الحقد عن الآخرين.

وبعد تعرضنا لأهم خصائص النمو الجنسي ومظاهره نصل إلى أن هذا الأخير يعد مسألة تكتسي سياق المسائل الحيوية الكبرى، لأنه جانب هام من حياة الإنسان لما له من تأثير على

---

(1)عبد السلام زهران (حامد): **مرجع سابق**، ص177.

(2) صاموئيل (مغاريوس): **أضواء على المراهق المصري**، مكتبة النهضة العربية، مصر، ص331.

جوانب الشخصية والحالات الانفعالية لدى المراهق باعتبار المراهقة الميلاد النفسي والظهور الأول الحقيقي للطاقة الجنسية.

المبحث الثاني: التربية الجنسية للمراهق

أولاً: تعريفها وأهميتها:

1. تعريف التربية الجنسية:

التربية الجنسية هي جزء لا يتجزأ من عالم التربية الواسعة، إلا أن هذا النوع من التربية يستوقفنا كثيراً لمجرد أن هناك تحفظ على كلمة جنس بالرغم من استقطاب هذه الكلمة اهتمام وتفكير الكثيرين خاصة المراهقين الذين يلجأون لاكتساب هذه الثقافة عن طريق المشاهدات والصور والاستقراء في المجلات والكتب الجنسية.

ولا يمكننا دراسة الاختلاط دون التعرض للتربية الجنسية للمراهق باعتبارها مصدر المعلومات العلمية للفرد والخبرات الصالحة والاتجاهات السلمية إزاء المسائل الجنسية، بما يوافق النمو الجنسي والفسيولوجي والعقلي والانفعالي والاجتماعي في إطار التعاليم الدينية والمعايير الاجتماعية والقيم الأخلاقية السائدة في المجتمع. مما يؤهله لحسن التوافق في المواقف الجنسية ومواجهة مشكلاته ..."[1].

2. أهمية التربية الجنسية:

ولما كان للنمو الجنسي تأثير على مختلف جوانب الشخصية وسلوك المراهق، تطرح الكثير من التساؤلات حول مدى ضرورة هذه التربية، فتضاربت الأفكار بين مؤيد ومعارض، فمنهم من يرى أن التربية الجنسية لا تتم بطريقة مقصودة، وإنما فطرية دون حاجة إلى تعليم ذلك، لأن ذلك يؤدي إلى إلهاب الغرائز الجنسية كما أنها قد تدفع المراهق إلى التجريب والإفراط في السلوك الجنسي المتحرر من المسؤولية، في حين يرى البعض الآخر أن التربية الجنسية ضرورة لابد منها، وإنما يجب أن تتم بطريقة صحيحة لاسيما من خلال المدرسة على حد قول حسن شحاتة وذلك "الإعداد المناهج الدراسية التي تجعل المتعلم يشارك فيها بفاعلية الكبار

---

(1)القوصي (عبد العزيز): **أسس الصحة النفسية**، مكتبة النهضة المصرية، 1969، ط9، ص.

وهدفها في المقام الأول ليس حشو الأذهان بالمعلومات بل تزويد المتعلم بالمهارات والقدرات والاتجاهات والميول والقيم والأخلاقيات"[1] وهذا يتم من خلال المواد التالية:

مادة العلوم الطبيعية التي تقوم بتدريس الطالب عملية التزاوج، فيتعرف المراهق من خلالها على الجهاز التناسلي للذكر والأنثى.

مادة العلوم الإسلامية: يدرس أسس العلاقات الاجتماعية وكذا أساس العلاقة الشرعية بين الذكر والأنثى وهي الزواج.

دون أن نغفل دور مادة الأدب العربي التي تتعرض لعلاقة الرجل بالمرأة من خلال موضوعات أدبية.

إلا أننا نجد وبالرغم من احتواء البرامج الدراسية على مثل هذه الموضوعات، فالمراهق يستقي معلوماته الجنسية من خارج المدرسة، من أصدقائه خاصة جماعة الأقران. بينما يرى أحمد محمد عقيل من خلال دراسة اجتماعية له، أن المجتمع لا يمكن أن يتقبل هذا النوع من التثقيف أو تدريسه في مدارسنا ويعود ذلك إلى التنشئة الأولية التي توارثتها أجيالنا وبالتالي أصبحت هناك قيم وعادات وتقاليد من الصعب تجاوزها[2].

ثانياً: دور الأسرة والمدرسة في التربية الجنسية:

إن الأسرة لها دور كبير في تربية الأبناء من خلال تعليمهم لكل أمور الحياة وهي الأدرى بحدود الإدراك والقيود لتعليم وتثقيف الأبناء بهذا العلم الأخلاقي والسلوكي والعلمي، إلا أن السؤال الذي يطرح نفسه كيف نثقف الجنس؟ يتفق العلماء على أن المرأة لها الدور الكبير في ذلك، فلا أقرب للفتاة من أمها، ولا أكثر من الأم لمتابعة للأبناء.

ولقد شملت العديد من الدراسات هذا الموضوع وتوصلت إلى أن التربية الجنسية هي مهام العديد من الأطراف.

أولها الوالدين: بحيث يجب على الآباء النزول إلى مستوى تفكير الأبناء لكسب ثقتهم وإقامة علاقة صداقة معهم، للتقرب من تفكيرهم حتى يتم النصح والإرشاد والتوجيه بشكل سليم. فقد أكدت البحوث أن القيود والرقابة المشددة على الفتاة والفتى إذا تحولت إلى الشك والبطش

---

(1)عبد الفتاح (سهى): **ثقافتنا الجنسية بين الرفض والتأييد المشروط**، صحيفة الجزيرة، مؤسسة الجزيرة للصحافة والطباعة والنشر، العدد 10243 يوم2000/10/14 الموقع www.suhuf.net.sa.

(2)**نفس المرجع**.

والقسوة تؤدي إلى الانحراف وارتكاب الأخطاء في السر بعيداً عن الرقابة. فتنشأ رفقة السوء عند الفتى والفتاة. كما نقلت دراسة أمريكية أجريت على 12 ألف مواطن من مختلف شرائح المجتمع أن 22% ممن سئلوا عن أول تجربة لممارسة الجنس قولهم أن أول تجربة جنسية لهم كانت في سن 10 سنوات، أو أنها كانت مع الأخ والأخت[1].

ثانيها المعلمون: ولديهم رسالة مزدوجة وهي التعليم الأكاديمي من جهة والتربوي من جهة أخرى، وفي مجال التربية الجنسية يضيف "حسن شحاتة" إننا نسلم بأن تعليم الثقافة الجنسية بالنسبة للمعلمين الرجال لهم القدرة لمخاطبة العقول والحذر في تجاوز مستوى الإدراك، أما السيدات فمن الصعوبة بمكان أن نجد المعلمة أو المرأة عموماً ما يكسر حاجز الحياة لديها للقيام بتعليم ومخاطبة الفتيات في مثل هذا النوع من النهج التعليمي[2].

ثالثها: رجال الدين بالموعظة والإرشاد الديني.

رابعها: علماء النفس والأطباء.

ثالثاً: أهداف التربية الجنسية للمراهق:

تعمل التربية الجنسية على تنمية الضوابط الإرادية لدوافع الفرد ورغباته الغريزية وشعوره بالمسؤولية الجماعية عامة والفردية خاصة.

تقنين العلاقة بين الجنسين ومعرفة خطورة الجنسية وتقدير المسؤولية الشخصية والاجتماعية للسلوك الجنسي، وهذا باكتساب التعاليم الدينية والمعايير الاجتماعية والقيم الأخلاقية المتعلقة بالسلوك الجنسي.

وأخيراً أن التربية الجنسية عملية مستمرة من مرحلة الطفولة حتى الرشد، بحيث تتم في إطار مؤسسات التنشئة الاجتماعية انطلاقاً من الأسرة إلى المدرسة إلى المؤسسات الدينية، من أجل ضمان التكامل في شخصية الفرد المراهق نظراً لاستقباله في مرحلة المراهقة لتغييرات فسيولوجية وعقلية وانفعالية، من شانها التأثير على سلوكه، لاسيما اتجاه الجنس الآخر خاصة داخل المؤسسة التربوية أين تتم عملية الاحتكاك بشكل أكبر بين الجنسين. هذه المؤسسة التي لابد

---

(1) خالد (عبد اللطيف): **مرجع سابق**

(2)عبد الفتاح (سهى): **مرجع سابق**.

أن تلتزم بحدود التعليم الجنسي في حدود مستوى الإدراك الفكري، فطالب وطالبة الثانوية يعطى لهم من المعلومات ما لا يعطى لآخر في المتوسطة أو الابتدائي.

المبحث الثالث: نمو الذات في مرحلة المراهقة

النفس من الوجهة السيكولوجية هي مجموعة الوجدانات والأحاسيس والانطباعات والعمليات العقلية [1].ولفهم سلوك المراهق لابد من فهم ذاته وتكوينه الوجداني، أي فهم نفسيته وما تنطوي عليه من إدراكات حسية عن نفسه وبيئته، ويرى الباحثون في مجال الذات أنها ـ الإدراكات ـ تحتوي على مدركات ومفاهيم تساعد على فهم السلوك البشري والتعرف على محدداته خاصة في المجالات الإنجازية والتكيفية[2].

أولاً: تطور مفهوم الذات والعوامل المؤثرة فيه:

يتطور مفهوم الذات لدى الفرد وفقاً لتغير خبراته وتجاربه عبر مراحل زمنية مختلفة، محاولاً التكيف مع البيئة المحيطة.

والمراهق يحاول تنظيم ذاته وفقاً للتغيرات الجديدة الحادثة على تكوينه الجسمي والوظيفي والتي لم يشهدها من قبل.

وفي هذا الصدد يؤكد حسين محمد عطا، أن مفهوم الذات يتشكل منذ الطفولة وعبر مراحل النمو المختلفة وفي ضوء محددات معينة... والتي هي نتاج أنماط التنشئة الاجتماعية والتفاعل الاجتماعي، وأساليب التعزيز والعقاب، واتجاهات الوالدين وخبرات انفعالية واجتماعية يمر بها الفرد مثل الوضع الاقتصادي والاجتماعي للأسرة والنجاح والفشل"[3] حيث يتحكم الجنس بالفرد المراهق، فالفتى يدرك أن له دور يختلف عن دور الفتاة، وهذه الأخيرة تدرك مكانتها الاجتماعية. ويتأثر مفهوم الذات بعوامل عدة مختلفة الجوانب نحاول تقديمها فيما يلي:

---

(1)الجسماني (عبد العلي):**مرجع سابق**، ص35.

(2) حداد (ياسمين): **الارتباطات المتبادلة وعلاقاتها بممارسات الوالدين**، مجلة الدراسات، المجلد 17، العدد 3، 1990.

(3)محمد عطا (حسين): **مفهوم الذات وعلاقته بمستويات الطمأنينة الانفعالية**، مجلة العلوم الاجتماعية، العدد 15، ص ص108-128.

العوامل الوراثية: حيث يؤثر مستوى الذكاء على الوعي الاجتماعي للفرد فالأطفال الأكثر ذكاء يفسرون بشكل أفضل من الأطفال الأقل ذكاء مواقف ومشاعر الآخرين نحوهم. وهذا الشعور يؤثر على تقديرهم لذاتهم[1].

العوامل الاجتماعية: يؤثر الدور الاجتماعي في مفهوم الذات حيث تنمو صورة الذات خلال التفاعل الاجتماعي وذلك أثناء قيام الفرد بأدوار اجتماعية نظراً لتواجده ضمن بناء اجتماعي تفرض عليه أدوار مختلفة (دور التلميذ، دور الأبن، دور الأخ، دور الصديق...) وكلما أدى دوراً تعلم المعايير الاجتماعية والتوقعات السلوكية التي يربطها الأفراد بالدور، كما أثبتت دراسة (كومبس Combs) سنة 1969 أن التفاعل الاجتماعي السليم والعلاقات الاجتماعية الجيدة تعزز الفكرة الإيجابية التي يكونها الفرد عن نفسه تقوي علاقاته الاجتماعية[2].

إضافة إلى ذلك فإن مقارنة الشخص لنفسه بالنسبة للآخرين خاصة جماعة الرفاق، من شأنها أن تؤثر على تقييمه لذاته، الذكور على سبيل المثال مقارنة الطالب لمستواه الاقتصادي مع جماعة أعلى منه مستوى يزيد من قيمته لذاته.

وعلى كل، فإن عوامل كثيرة تؤثر في مفهوم الذات منها ما هو داخلي كالقدرات العقلية ومنها ما هو خارجي كنظرة الآخرين له.

وأساس إدراك الذات عند المراهق ديناميكي بطبيعته ينشأ من صلب علاقته مع الآخرين.

ثانياً: أبعاد وهوية الذات عند المراهق:

1. أبعاد الذات عند المراهق:

يمر المراهق خلال إثباته لذاته بمراحل مختلفة وهي أربع:

أ. الذات كأساس: ويقصد بها نظرة الفرد المراهق لذاته والصورة التي يكونها عنها بالنظر إلى قدراته وقابلياته واستعداداته ودوره ومكانته في محيطه الاجتماعي.

ب. الذات المؤقتة أو الانتقالية: وهنا يكون إدراك المراهق لذاته متذبذب وحالته النفسية تنتقل من حالة إلى أخرى، وتتصف بعدم الثبات والاتزان حيث تنطوي هذه التقلبات على ما يكون قد

---

(1)محمد علي أبو حامد (صالح): **سيكولوجية التنشئة الاجتماعية**، كلية العلوم، دار السيرة للنشر والتوزيع، ط1، 1998، ص ص 160-161.

(2)محمد علي أبو حامد (صالح): **مرجع سابق**، ص143.

تعرض له من مؤثرات إيجابية كانت أو سلبية، ونتيجة تصادم دوافعه الداخلية بالدوافع الخارجية، وفي هذه المرحلة يكون المراهق أكثر انغماساً بمشاكله الداخلية مما ينقص من إنتاجيته ويؤثر على تحصيله.

ج. الذات الاجتماعية: تتأثر نظرة المراهق بما يكونه من انطباع عن معتقدات الآخرين اتجاهه، فإذا رأى أن الآخرين راضين عنه تمثلت له ذاته بالإيجابية والعكس صحيح. فصورة المراهق لذاته في هذا البعد نابعة من مسايرة النزعة الاجتماعية، إلا أن القبول الاجتماعي للمراهق ليس تام التأثير على شخصيته.

د. الذات المثالية: وهي تعكس طموح ورغبات المراهق المستقبلية إلا أن هذه الذات معلقة بمستوى طموح المراهق وقدراته الجسمية والعقلية والمعرفية والنفسية والاجتماعية، فإذا كان هدف المراهق أبعد ما يمكن تحقيقه فهذا قد يصيبه بالإحباط. لذلك فإنه في هذه الفترة قد ينتاب المراهق عدم الراحة والطمأنينة.

2. مفهوم الذات وهوية المراهق:

يقوم المراهق بتجميع هويات مختلفة لتحديد ذاته، فهو يقوم بتقليد ومحاكاة من الشخصيات الهامة في حياته كالوالدين، الأصدقاء، المعلمين...الخ وهذا ما يسميه (إيرك إيريكسون Erik Erikson) بأزمة الهوية نتيجة تجميع هويات مختلفة قد يكون بعضها متناقض.

كما أشار (ماديسون I Madison) سنة 1963 إلى أن أزمة الهوية تقع عندما يشعر المراهق أنه غير قادر على القيام بأدوار معينة في حياته[1]. اما (كينستون K. Kenniston) سنة 1965 يرى أن مشاكل الهوية تنتج عن عبور الهوة بين الطفولة والبلوغ، بينما يكون المراهق في مناخ اجتماعي منفصل عن الاثنين مما يجعل المراهق في حالة عدم ثبات داخلي[2].

3. تقدير الذات

ينمو الوعي بالذات من خلال مرحلة الطفولة ويشير تقدير الذات إلى حكم الفرد على أهمية الشخصية، أي هو التقييم العام لدى الفرد لذاته من خلال الخصائص الشخصية والعقلية والاجتماعية والانفعالية والأخلاقية والجسدية.

---

(1) روبرت (واطسون)، هنري كلاي (ليندرجين): **سيكولوجية الطفل المراهق**، ترجمة: عزت مؤمن (داليا) ، مكتبة مدبولي، مصر، 2004، ص624.

(2) **نفس المرجع** ، ص624.

وقد أجريت العديد من الدراسات حول تقدير الذات حيث توصل (كوبر سميث Cooper Smith) من خلال دراسة أجراها سنتي 1967-1968 أن التلاميذ ذوي تقدير ذات مرتفع أكثر نجاحاً اجتماعياً وعلمياً، أما ذوي تقدير الذات المنخفض يشعرون بالنقص وعدم الثقة وغير متحمسين ومكتئبين. أما ذوي تقدير الذات المتوسط كانوا أكثر اعتماداً على القبول الاجتماعي من القبول العلمي[1]. ويرى كوبر سميث أن الظاهرة الاجتماعية ذات علاقة بعملية تقدير الذات وأعطى أربعة محددات لتقدير الذات هي: النجاح، الطموح، التفاعل والقيم.

واتجاه المراهق إزاء ذاته يتأصل إلى حدٍ بعيد بنظرة الآخرين نحو أيام طفولته المبكرة، حيث يؤكد (زيلر Ziller) "أن تقييم الذات لا يحدث في معظم الحالات إلا في إطار المرجع الاجتماعي... فعندما تحدث تغيرات في بيئة الشخص الاجتماعية فإن تقدير الذات هو العامل الذي يحدد نوعية التغيرات التي ستحدث في تقسيم الفرد لذاته[2].

وقد دلت دراسة "حامد زهران" (1966-1967) والتي تمحورت حول مفهوم الذات وعلاقته بالإرشاد النفسي للمراهقين. يوجد فروق بين الجنسين، حيث تعمل الإناث على إثبات ذاتها من خلال التحصيل الدراسي، ومراعاة الآخرين، والاهتمام بأفكارهم. أما الذكور فبرزت لديهم قوة الأنا والثقة بالنفس[3].

كما أبرزت عدة دراسات وجود تقدير ذات أعلى عند الذكور من الإناث، وهذا ناتج عن الاختلاف واللامساواة بين الذكور والإناث في العائلة، الذي لا يساعد الفتاة على بناء تقدير ذات إيجابي باعتبار أن المجتمع يقدم النموذج الذكوري كنموذج النجاح والتفوق والقيمة الاجتماعية.

أما التفكير في المستقبل يكون عند الإناث أكثر من الذكور، فهن يضعن تصورات حول الكيفية التي يحققن بها النجاح ويصلن بها إلى مكانة اجتماعية مرموقة مما يدفعهن للاستغلال الأمثل لقدراتهن وإمكانياتهن بما يوافق طبيعة الفضاء الاجتماعي. أما الذكور فليس لديهم تصور مسبق حول كيفية بناء مستقبلهم[4].

---

(1)روبرت (واطسون)، هنري كلاي (ليندرجين): **مرجع سابق**، ص307.

(2)محمد علي أبو حامد (صالح): **مرجع سابق**، ص174.

(3)عبد السلام زهران (حامد): **مرجع سابق**، ص431.

(4) Leonardis (M), Lescoret (D) **: Séparation des sexes et compétence**, l'Harmattan, Paris, 1996, p.p. 193-195.

حيث أثبتت الدراسات التي أجريت حول عينة ضمت العنصر الرجالي ما بين 15-75 سنة أن تفكير الرجل منصب حول الملكية، السلطة، الحياة الزوجية، مما يجعل الذكور يعيشون في صراعات ونزاعات داخلية تؤدي بهم أحياناً إلى عدم الالتزام بقواعد النظام الاجتماعي لأنهم يعملون على حل مشاكلهم بطرقهم الشخصية، الأمر الذي يجعلهم أقل تكيفاً اجتماعياً بالنسبة للإناث اللائي يتمتعن باستقرار أكثر[1]. وفي هذا النطاق يقول كل من (بودلو وإستابليه Baudlot et Establet) سنة 1992 من أجل إثبات الذات لابد من تقبل خصوصية الجنس التي يفرضها المجتمع[2].

فهل هذا يعني أن الإناث أكثر تقبلاً لخصوصية جنسهم من الذكور، مما يساعدهم على التكيف الاجتماعي وبالتالي يساعدهم على التحصيل مهما كانت ظروف المحيط المدرسي والاجتماعي.

(1) Leonardis (M.), Lescoret (D.) **: Op cit,** p 211.

(2) Safon-Mottay (C.) : **Op Cit**, p

المبحث الرابع: المراهق والمحيط

أولاً: المراهق والعلاقات الأسرية

1. تأثير الوالدين على شخصية المراهق:

يتجلى أثر الأسرة على المراهق في اتجاهات شتى فاعتباره لذاته إنما يترسخ ويتوحد من خلال الاتجاهات الإيجابية التي يبديها أفراد أسرته إزاءه. وتؤثر الأساليب التي يمارسها الآباء في معاملتهم لأبنائهم على تكوينهم النفسي والاجتماعي.

فالمراهق يميل إلى تقمص ونمذجة سلوك الآخرين، الذين يتركون أثر فيه خاصة الوالدين، فعادة ما يميل الذكر إلى تقمص شخصية الأب وتميل الأنثى إلى تقمص شخصية الأم.

فالهيمنة المفرطة والحماية الزائدة التي تفرضها الأسرة على المراهق ومنعه من الاستقلال بسلوكه، كمنعه من تكوين صداقات وإقامة علاقات مع الآخرين أو من الاشتراك في الرحلات المدرسية[1] تجعل من المراهق شخصاً اتكالياً يعتمد على الآخرين ولا يستطيع مواجهة المشكلات.

كما بينت الدراسات أن ميل المراهق إلى التهرب من المدرسة أحياناً، والاتجاه إلى الكذب والسرقة وغيرها من أنواع السلوك المتصف بالجنوح، إنما يعزى إلى عدم هيمنة الأبوين وإهمالهما له والافتقار لحنانهما وتوجيهاتهما. وقد ينجم هذا الإهمال عن انفصال الوالدين أو عملهما وكذا نتيجة كثرة الأبناء[2]. وخلاصة فإن هذا الإهمال ينشأ أطفال غير مستقرين انفعالياً وكثيري النشاط، ويهدف سلوكهم هذا إلى جذب انتباه الآخرين.

ويشكل الأهل المتسلطون سلوك الطفل المراهق حسب مقاييس ثابتة من السلوك، بحيث تعتبر الطاعة لهم مقياس محدد، علاوة عن العقاب الجسدي من أجل منع الانحراف، ومن شأن هذا الأسلوب في التعامل أن يخفض من قدرة الطفل على التحكم في بيئته وتقديره لذاته، ويعرضه لمشاكل سلوكية كتعاطيه للمخدرات، وإقامة علاقات مع الجنس الآخر نظراً لتطلعه

---

(1) أحمد النيال (مايسته): **التنشئة الاجتماعية**، دار المعرفة الجامعية، مصر، 2002، ص55.

(2)كونجر (جون) وآخرون: **سيكولوجية الطفولة والشخصية**، ترجمة: أحمد عبد العزيز سلامة وجابر عبد الحميد جابر، دار النهضة العربية، مصر، ص ص473-474.

إلى الاستقلالية بغية تحمل المسؤولية، والرغبة العميقة في التخلص من الارتباطات الأسرية وغالباً ما تكون هذه الصراعات بين الآباء والأبناء صامتة لكنها تظهر في شكل سلوكات[1].

ومن خلال دراسة أجراها كل من (كوهن وسيغور Cohen et Seghor) فحصا فيها الخلفية الخاصة بأشخاص خطيرين جنسياً ـ الرجال الذين أدينوا بالاغتصاب بالقوة ـ وبقدر ما تسجل هذه الجريمة من مستوى مرتفع على مقاييس العداء ضد المجتمع، نجد أن الأبحاث قد كشفت أن هؤلاء الرجال حينها كانوا أطفالاً تعرضوا إلى اعتداء من الأهل بدرجة عالية... وأن عدداً كبيراً من آبائهم اتصفوا بالقسوة والصلابة في المعاملة، أما أمهاتهم فيتصفن بالاستسلام مع رغبة شديدة برعاية أبنائهن وإيجاد أعذار لسلوكهم الخاطئ من أجل الحفاظ على العلاقة بهم"[2].

2. الترتيب بين الأخوة والتمييز بينهم:

الصراعات التي تحدث في الأسرة لا تنشأ فقط من تباين وجهات النظر بين الآباء والأبناء، وإنما تنتج أحياناً من طبيعة العلاقات القائمة بين الأخوة والأخوات التي يغلب عليها أحياناً طابع الغيرة والحسد، نتيجة ظن الأخوة أن هناك تمييز في تعامل الآباء معهم.

رغم حرص الأبوين على عدم التمييز والتفضيل بينهم. إلا أن هذا لا ينفي أبداً أن بعض الآباء يصدر عنهم التمييز بين الأولاد والميل لأحد دون الآخر أو الجنس دون الآخر، مما يولد مشاعر الحقد والكراهية بين الأخوة وقد يرجع هذا التمييز إلى التفوق في الدراسة أو حسب المظهر أو قوة الشخصية.

وقد أعطى علماء النفس اهتمام كبير في السنوات العشر الأخيرة لترتيب الطفل بين أخوته وتأثيره على الاختلاف السلوكي. بحيث أظهرت البحوث أن الطفل الأول له أكبر قدر من العناية من الذين ولدوا بعده.

كما أشار (زاجوك Zajoc) سنة 1970 أن المولود الأول يحصل على نسبة ذكاء أعلى بالنسبة للأخوة الآخرين، لأنه يحصل على اهتمام متزايد بدراسته،إضافة إلى أن الأم تبدي تعبيرات من الحب والتعاطف لطفلها الأول، كما أن هذا الأخير يركض إلى أمه خلال الفترات الفاصلة بين الاختبارات، ويعتمد كثيراً على مساعدة الأم في دراسته[3].

([1]) Chiland (C) : **L'enfant, la famille, l'école**, PUF, 1989.

(2) روبرت (واطسون)، هنري كلاي (ليندرجين)، **مرجع سابق**، ص509.

(3)**نفس المرجع**، ص ص445-448.

أما (لاوزا وبروفي Laosa et Brophy) وخلال دراستهما حول الترتيب الميلادي والإبداع عند المراهق وجدا أن المقاييس الإبداعية أشارت أن المواليد الأوائل عادة ما يكونوا متفوقين شفهياً ويميلون لأن يكونوا أكثر شهرة بين الأولاد الآخرين[1].

وأشارت الاستطلاعات إلى أن المواليد الأوائل لديهم القدرة على قيادة أخوتهم من الجنس الآخر والقدرة على تحمل المسؤولية. إلا أنهم أكثر ميلاً للغضب وأقل تجاوباً مع مدح وتعاطف الآخرين[2].

ومن خلال ما سبق ذكره نصل إلى أن إدراك المراهق لذاته ينطوي على إدراكه للعلاقات التي تصله بمحيطه الاجتماعي، لاسيما تلك التي تربطه بمحيطه الأسري أولاً، باعتباره منهل التنشئة الاجتماعية الأول الذي يستمد منه قيمته واتجاهاته، وبالمحيط المدرسي ثانياً كونه ثاني مصدر للتنشئة بما يمارسه من تطبيع وتأثير على سلوك المراهق، من خلال جماعة الأقران المدرسية من جهة، والمعلمين والمسؤولين الإداريين من جهة أخرى.

وبتمازج هذه العلاقات الأسرية والمدرسية مع طبيعة المراهق لابد من ولادة سلوكات هي نتاج لذلك التداخل النفسي والاجتماعي على حد سواء.

ثانياً: اتجاهات المراهق نحو المدرسة والمعلمين:

إن سياسة المدرسة التربوية لها دور حاسم في تشكيل اتجاهات المراهق، فالرقابة المتشددة والبرامج البعيدة عن اهتمامات المراهق تطمس حب التلميذ للمدرسة بصفة خاصة والتعليم بصفة عامة.

فالتربية من أجل الإخضاع والطاعة العمياء التي يلزمها النظام الداخلي للمدرسة بواسطة الإداريين والمدرسين تثير لدى المراهق مشاعر الغضب والنقمة تجاه النظام المدرسي.

يبين علماء التحليل النفسي أن المراهقين الطلاب ينقلون ما يشعرون به من نقمة وغضب تنطوي عليها جوانحهم ليفرغوا شحناتهم على المدرس. فكثيراً ما تتعرض السلطة المدرسية والمدرس للنقد.

---

(1)روبرت (واطسون)، هنري كلاي (ليندرجين)، **مرجع سابق**، ص449.

(2) **نفس المرجع**، ص449.

ويرى المدرسون أن السلوك السلبي للمراهق يرجع في أساسه إلى تعويض عن فقدان العطف الذي يفتقر إليه المراهق سواء في الماضي (الطفولة) أو في الحاضر المراهقة[1].

وكثيراً ما يلجأ الأساتذة إلى مبدأ العقاب لتعديل سلوك المراهق، وغالباً ما يكون هذا العقاب سلبي نظراً لاستعمال أساليب بعيدة عن التربية، كالشتم، الطرد، الضرب...الخ مما يخلق التوتر النفسي لدى المراهق ويجعله ينفر من المدرسة ويجعله دوماً متخوف من فرض العقوبة.

وقد يلجأ بعض الأساتذة لفرض عقوبات صارمة على الطلبة لمجرد هفوة، ويتغاضون عن آخرين رغم ارتكابهم لأخطاء جسيمة، مما يبرز عدم العدل والإنصاف في تطبيق العقوبات.

وقد أشارت دراسات أجريت بين عامي 1955-1959 أن شخصية المدرس لها الأثر الكبير في جعله مرغوب من طرف المراهق، كما أثبتت نفس الدراسات أن ما يريده المراهق من المعلم هو التفهم لطبيعة مرحلتهم والتجاوب الانفعالي معهم والاتصاف بالعدل والإنصاف والابتعاد عن الانفعال اتجاههم[2].

كما أسفرت دراسة لبنانية عن اتجاهات الطالب المراهق نحو المدرسة والمعلمين أجريت سنتي 2002-2003 على 35 طالب أن 28.1% من التلاميذ راضين عن مدرستهم مقابل 50.6% راضون عنها أحياناً بينما مثلت نسبة التلاميذ غير الراضين عنها 27.6%.

أما عن نسبة الأستاذ المفضل فإن 57.4% من التلاميذ يفضلون أن تعلمهم معلمة مقابل 41.5% يفضلون أن يعلمهم معلم.

أما عن الصفات التي تم اختيارها وتفضيلها عند المعلم هي صفة العدل بنسبة 33.9%، شخصية قوية 16.6%، المحبة 14.4%، التسامح 13.5%، المتمكن من المادة بنسبة 12.2% والاستماع 9.9%. كما بلغت نسبة التلاميذ الذين يجدون أن أساتذتهم يسخرون منهم بنسبة 36.5%[3].

---

(1) فياض (منى): **الطفل والتربية المدرسية في الفضاء الأسري والثقافي**، المركز الثقافي العربي، المغرب، 2004، ص263.

(2)**نفس المرجع**، ص 227.

(3)**نفس المرجع**: ص ص 227، 228.

ثالثا: المراهق وجماعة الأقران:

يتعلم الطفل مهارات اجتماعية عديدة عندما يصبح عضواً في مجموعة الأقران، هذه الأخيرة تعتبر قوة جذب كبيرة على الطفل.

فما مجموعة الأقران؟ وما هي خصائصها؟ وما مدى تأثيرها على سلوك المراهق؟

1. تعريفها:

تبنت العديد من التعاريف لمجموعة الأقران منها "إنها مجتمع تلقائي لم يقم أحد بتنظيمه ولم توضع له القواعد أو التقاليد أو القوانين، وهو مجتمع نابع من حاجة نفسية اجتماعية حقيقية"[(1)].

ويشير الكندري إلى أن مصطلح الرفاق يعبر عن الأطفال الذين يتشابهون في نفس المستوى الاجتماعي والاقتصادي والتعليمي[(2)].

ومنه فإن جماعة الرفاق والأقران هي جماعة تضم أفراد يشتركون في الحاجات النفسية والاجتماعية من ميول واهتمامات وطموحات فقيام أي جماعة لا يعتمد على قوانين معينة وإنما يتأثر بالتنظيم الاجتماعي كمكان السكن أو الدراسة أو العمل أو المستوى الاقتصادي.

2. خصائص مجموعة الأقران:

إن التفاعل بين المراهقين يشكل جزءاً هاماً من حياتهم ويمثل كل تفاعل يقوم به المراهق، مدرك جديد حول ذاته، لاسيما في خضم التغيرات الفسيولوجية والبيولوجية والانفعالية، بحيث تتحدد شعبية المراهق بين بقية أقرانه من خلال أسلوب تعامله مع الناس بصورة مرنة أو جامدة، خضوعية أو تسلطية ومدى الإحساس بالانتماء الاجتماعي أو الاغتراب مما يترك أثراً على شخصيته.

أ. إدراك الذات والشعبية:

إن التلاميذ في مرحلة المراهقة واعين بالمميزات الذهنية والعضوية حيث تتعرف فئة الأقران على أعضائها طبقاً لسماتهم البارزة، سواء جسمية أو عقلية، وإدراك فئة الأقران للطالب تعكس له صورته عن ذاته، وانطلاقاً من ذلك يكتسب مكانة اجتماعية بينهم تتطابق وقيمهم

---

(1) أسعد يوسف (ميخائيل): **الشاب والتوتر النفسي**، مكتبة غريب، ب.م.ب.س.، ص91.

(2)محمد علي أبو حامد (صالح): **مرجع سابق**، ص267.

وسمات الفرد، أيضاً وبالرغم من أن القيم تختلف وتتغير تبعاً للجنس والطبقة الاجتماعية، إلا أن بعض السمات تقود دوماً للشعبية والمكانة الرفيعة بين الأصدقاء، وأخرى تقود دوماً إلى الرفض والمكانة الاجتماعية الوضيعة.

وأشارت دراسات إلى أن سمات الأولاد الشعبيين بين أقرانهم هي أنهم وديين، اجتماعيين وفاعلين في الجماعة، ويخضعون دوماً لمعايير الجماعة، كما يمتازون بحسن التكيف وبرضا الأهل عنهم على عكس الفئة الثانية وهم التلاميذ غير الشعبيين المتصفين بالخجل والانسحاب وعدم التكيف سواء في البيت أو المدرسة[1].

كما أشارت دراسات أخرى إلى أن المراهقين الأكثر شعبية لديهم علاقات اجتماعية متعددة، كونهم يمتلكون أفضل الطرق لتكوين صداقاتهم وهذا النوع من المراهقين غالباً ما يكون بعيداً عن أحلام اليقظة[2].

هذا وأضافت الدراسة إلى أن التحصيل الدراسي يلعب دور لتحقيق الشعبية للتلاميذ، فالموهوبون والمتفوقون أكثر شعبية من أقرانهم الأقل ذكاءاً وتحصيلاً.

كما لا يجب إهمال تأثير الخصائص الجسمية، فعادة ما يكون قوي البنية أكثر جاذبية من النحيل.

ب. الفردية والخضوع:

إن التلميذ متين الثقة بذاته يكون له نمط تفاعلي مرن مع الآخرين، يمكنه من التعايش مع عدد متباين من الناس دون أن يمس ذلك بفرديته المتميزة وخصوصيته.

يزداد تأثير فئة الأقران على المراهق بازدياد الوقت الذي يقضيه معهم، لاسيما داخل المدرسة التي لها الحجم الساعي الأكبر من حياة التلميذ من جهة، وضعف ارتباط المراهق بأهله من جهة أخرى.

"وباعتبار جماعة الأقران مجتمع مصغر وتنظيم اجتماعي يتكون من قادة وأتباع، يتلقى القادة الطاعة من أتباعهم بشكل تلقائي... ومن خلال هذا السلوك تؤثر الجماعة على سلوك أعضائها، وتغير اتجاهاتهم، وتقوم بشتى أنواع الأنشطة الاجتماعية. كما أن الأفراد في بعض

---

(1) مصباح (عامر): **مرجع سابق**، ص225.

(2) روبرت (واطسون)، هنري كلاي (ليندرجين): **مرجع سابق**، ص553.

الأحيان يندفعون إلى الطاعة من أجل إنجاز الهدف أو العمل في راحة وتبادل الأفكار وإشباع الحاجات"[1].

ج. الانتماء والاغتراب: إن طبيعة العلاقات التفاعلية بين المراهقين تحدد مدى انتماء أو اغتراب كل واحد منهم عن الجماعة.

وللتعاطف والحساسية الاجتماعية دورهما في التجاذب الاجتماعي، انطلاقاً من السمات الشخصية كقاعدة أساسية للصداقة التي تسهم في توفير الإحساس بالانتماء، ويتبلور هذا الإحساس بازدياد نشاطات المراهق ومساهمته الفعالة داخل الجماعة.

أما إحساس الفرد المراهق بالاغتراب غالباً ما ينشأ نتيجة رفضه للقيم الاجتماعية السائدة وعجزه عن أداء أدوار ذات أهمية، والتي تشعره بتقديره لذاته.

وغالباً ما تؤدي الأهداف المشتركة بين أعضاء جماعة الأقران إلى تعزيز الارتباط الفئوي كرغبة التلاميذ مثلاً للنجاح في شهادة البكالوريا، مما يدفعهم إلى مساعدة بعضهم البعض وتكثيف جهودهم فينمو الإحساس بالانتماء.

3. عوامل الانتماء إلى جماعة الأقران:

إن حاجة المراهق للانتماء هي التي تقوده إلى الانضمام لجماعة الأقران، ويتوقف انتماء الفرد للآخرين على مجموعة من العوامل الاجتماعية والنفسية تتداخل فيما بينها.

أ. عامل السن: عادة ما يميل المراهق إلى إقامة علاقة مع أترابه، أي الذين لهم نفس سنه أو يقاربه، وذلك لأن كل مرحلة عمرية لها طبيعتها وخصائصها من حيث السلوك والتعامل، وهذا لتقارب الاهتمامات والميول، فيتحقق بذلك الانسجام وتستمر الجماعة.

ب. عامل الجنس: الميل الاجتماعي للوفاق يتم من خلال الاهتمامات المشتركة، وكذلك الاحتكاك بالجنس الآخر، حيث يؤكد (زازو Zazzo) أن المراهقين يبحثون عن الأنا الآخر بنسبة 46% عند الصبيان و36% عند الإناث[2] حيث يتجه الذكور إلى رفقة الجنس الأنثوي لرهافة إحساسهن، أما البنات فيبحثن عن الذكور لأنهم يحملون لهن الأمن، ومن هنا تبدأ الجاذبية الجنسية.

---

(1) مصباح (عامر): **مرجع سابق**، ص231.

(2) Zazzo (P) : **Psychologie différentielle de l'adolescence**, Paris, PUF, 1965, p. 105.

إلا أنه في مجتمعاتنا العربية غالباً ما يتجه كل فرد نحو عناصر جنسية وهذا الأمر ناتج عن المعايير الاجتماعية والقيم التي تضبط السلوك، خاصة بين الجنسين، علاوة على نظرة المجتمع ككل للشخص المرافق للجنس الآخر[1].

أما العلاقة بين الذكور المراهقين فغالباً ما تكون قائمة على أساس الصداقة، حيث يلعب كل واحد دور المساعد لرفيقه، وكذا العمل على اكتشاف آراء رفاقهم كما تطبع هذه العلاقات نوع من التنافس والعدوانية والحماسية والتي تتغلغل داخل الجماعة دون شعور من خلال مختلف البيئات التي يتواجد فيها المراهق، كالحي، المدرسة والنوادي الرياضية...الخ.

ج. الطبقة الاجتماعية والمستوى الاقتصادي: لقد لاحظ الباحثون أن هناك معايير تأثر على انسجام الجماعة، غالباً ما تكون هذه المعايير تتطابق ومعايير الأسرة والمجتمع[2]، حيث يلعب المستوى الاقتصادي والاجتماعي للطفل دور في اختيار الأصدقاء وتحديدهم بما يوافق مستواهم الاقتصادي والاجتماعي. فالمستوى الاقتصادي المتردي قد يعرض الفرد للحرج أمام أصدقائه، فرغم رغبته في تكوين علاقات صداقة معهم، إلا أنه لا يعلم كيف يصل إلى ذلك نتيجة شعوره بالنقص، والاعتقاد بأنه سيتعرض للاهانة فيكون لديه شعور بالرفض من الطرف الآخر.

د. الميول والاهتمامات الاجتماعية: إن التشابه والتوافق في الميول واهتمامات المراهقين يعمل على توطيد العلاقة بينهم وتغذية الثقة وتعزيز الروابط من أجل تحقيق الأهداف المناط الوصول إليها.

وإشباع احتياجاتهم وميولهم، فكلما توحدت الأهداف تعزز انتماء الفرد للجماعة، فالشخص ذو الميول الرياضية يبحث عن الأشخاص ذوي نفس الاهتمام.

هـ. المكان الجغرافي: إن المكان الجغرافي كالحي أو المنطقة يعتبر ثاني رابطة تجمع الأفراد بعد البيت.

4. تأثير جماعة الأقران:

تعتبر جماعة الأقران بالنسبة لعلماء النفس المجموعة المرجعية التي يرجع إليها الطفل سلوكه وحكمه (رفض المجموعة للفرد يعتبر نوع من العقاب وقبوله فيها يعتبره مكافأة).

---

(1)فياض (منى): **مرجع سابق**، ص226.

(2) الريحاوي محمد(عودة): **علم النفس الطفل**، دار زهران للنشر والتوزيع، الأردن، ط1، 1993.

فالمعايير الاجتماعية لمجموعة من الأقران تؤثر على سلوكه بارزة في الحركات واللغة المستعملة والمعتقدات والتصرفات، ومن خلال تفاعله مع أقرانه يتعلم ثقافة مجتمعه وقيمه، ويطور قدراته ومهارات التفكير كما يكتسب اللغة المناسبة للتفاعل والتواصل مع العناصر البشرية في البيئة[1].

وقد بينت الدراسات عن سلوك المجموعات، أن للفرد في الجماعة صعوبة في الانحراف عن المعايير الاجتماعية، حتى ولو علم أنها خاطئة فهذه المعايير المتولدة ضمن الجماعة تؤثر بشكل عادي على سلوك الأفراد دون أن يكونوا واعين لذلك[2]. كما أشارت الدراسة السابقة أن رغبات الطفل في الانحراف عن المعايير الاجتماعية تتأثر بالثقافة التي ينتمي إليها والسلوك النموذجي الذي يقوم بملاحظته، حيث أن الأطفال تحت ظروف الإثارة سواء كانت اجتماعية أو طبيعية تجعلهم أكثر اندفاعاً.

وفي دراسة قام بها (سعد سليمان) بهدف التعرف على جماعة الأقران في تدعيم التوجهات الاستقلالية والسلوك القيادي لدى عينة من المراهقين والتعرف على العلاقة بين التوجهات الاستقلالية والسلوك القيادي لديهم، تبين وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين نسب المراهقين المتوجهون نحو الأقران، والمتوجهون نحو الوالدين، وكذلك في مؤشرات مقياس الاتجاه نحو السلوك القيادي لصالح المراهقين المتوجهين نحو الأقران[3].

فالمراهق سيدخل سلوك الآخرين ويتبناه دون شعور وبصفة تلقائية عن طريقه عملية النمذجة، لأن جماعة الرفاق لا تملك سلطة قهرية على الفرد، والسلوك النموذجي الذي يمكن أن يقلد تحت تأثير التدعيم الاجتماعي أو العقاب الاجتماعي أو التقييم الاجتماعي، الذي عادة ما يتم عن طريق الملاحظة والنقد، كما توفر جماعة الرفاق التغذية لأفرادها مما يؤدي إلى التطبيع الاجتماعي[4].

---

(1) بلقيس (أحمد) ومرعي (توفيق): **الميسر في سيكولوجية اللعب**، دار الفرقان للنشر والتوزيع، الأردن، 1982.

(2) روبرت (واطسون)، هنري كلاي (ليندرجين): **مرجع سابق**، ص535.

(3)الظريف سعد (محمد) وسليمان(عبد الرحمن): **دور جماعة الأقران في تدعيم التوجهات الاستقلالية والسلوك القيادي لدى المراهقين**، مجلة الخدمة الاجتماعية، العدد 37، 1992.

(4) مصباح (عامر): **مرجع سابق**، ص226.

5. السلوك الاجتماعي لجماعة الأقران:

كل عملية تفاعل اجتماعي بين الأفراد تنتج عنها سلوكات مختلفة باختلاف المواقف التي يتعرض لها الفرد، وعملية التفاعل بين جماعة الأقران تفرض على الفرد استجابات وفقاً لطبيعته النفسية وسماته الشخصية وأهم السلوكات ضمن هذه الجماعة هي:

أ. المسايرة:

وهي محاولة الفرد التصرف وفق قواعد الجماعة ونظامها، سواء كان متقبل لتلك القواعد والمعايير أم لا. ويعرفها (لندال دافيد) على أنها "نوع من التعديل والتغير في السلوك، والاتجاهات تنشأ من جراء ضغط الجماعة الحقيقي والمتغير على أفرادها"[1] حيث يرى الباحث أن هناك مجموعة من العوامل التي تؤثر على عملية المسايرة.

مدى قدرة الجماعة على التحكم وضبط أعضائها سواء بإرغامهم أي بالفرض أو العقوبات.

مدى قدرة الجماعة على مراقبة الأفراد المنتمين إليها من خلال إدراك اتجاهاتهم وملاحظة سلوكاتهم.

عندما تتفوق المصلحة العامة للجماعة على المصلحة الفردية نتيجة تحقيق مستوى عالي من الاندماج والانسجام بين أفرادها.

ب. الطاعة والانقياد:

من أهم ظواهر التفاعل الاجتماعي القيادة، فكل جماعة اجتماعية لها قائد يسيرها سواء كان ذلك بطريقة علنية أو ضمنية، والقائد هو الذي يؤثر في توجيه نشاط الجماعة ومدى إنتاجها والروح السائدة بين أفرادها، بحيث يسير العمل القيادي في اتجاهين متعاكسين تأثير القائد على الجماعة وتأثير الجماعة على القائد.

وتشير بعض الدراسات أنه في المجال الدراسي عادة ما يكون التلاميذ المتفوقون أقرب لممارسة القيادة على أعضاء جماعة القسم[2].

وفي مقابل القيادة نجد عملية الطاعة، فالمقاد يتبع أسلوب الخضوع للقائد، وبتجميع كلتا العمليتين نجد أن هذا السلوك ككل متكامل، يهدف إلى تحفيز عملية التعاون، وتوجيه طاقات

---

(1) لندال (دافيد): **مدخل علم النفس**، ترجمة: سيد الطواب وآخرون، دار هاكجر وهير للنشر، 1980، ص758.

(2) **نفس المرجع**، ص 568

الجماعة واستخدامها إلى أقصى درجة ممكنة من الكفاية الإنتاجية، والمتمثلة في تحقيق الأهداف المشتركة وتلبية الحاجات والميول.

والسلوك القيادي المقرون بالطاعة لا يمثل دور اجتماعي فحسب بل تفاعل اجتماعي نشيط مؤثر[1].

ج. الانسحاب والانكفاء:

كما يؤدي الشعور بعدم الراحة والانسجام لدى المراهق داخل جماعة الأقران إلى التخلي عنها والانسحاب منها كنتيجة لعدم التوافق النفسي والاجتماعي وعدم القدرة على التكيف مع البيئة ويبحث عن جماعة أخرى أي تتناسب ومواقفه وظروفه كما إنه قد يلجأ إلى الجنس الآخر وذلك تحت ضغط عدم الشعور بالإشباع النفسي والاجتماعي وكذلك الشعور بالفشل والكراهية من طرف زملائه[2].

وفي بعض الأحيان يلجأ الطفل إلى طريقة أخرى وهي الانكفاء على التحصيل الدراسي لتعويض الإخفاق في المجالات الأخرى. وبذلك يطرد الطفل أوهام الفشل والإحباط[3].

د. المنافسة:

هي عملية مستمرة ودائمة حيث أن الأفراد لا يشعرون أحياناً أنهم يتنافسون، وتعتبر المنافسة عامل من عوامل التقدم والتغير.

فكلما يلجأ أفراد الجماعة إلى التعاون من أجل إنجاز هدف ما، فإنهم يلجأون إلى المنافسة بينهم. خاصة إذا كان الأمر يتعلق باستظهار قوى أو مهارات معينة. ويرتبط هذا السلوك بظاهرة الشعبية داخل جماعة الرفاق. ويعتبر الفشل في المنافسة وبناء العلاقات مع أعضاء الجماعة مخاطرة كبيرة في التعاون مع الجماعة، وإقرار تأييدهم وقبلوهم الاجتماعي.

هـ. العدوانية والفروق بين الجنسين:

يشير العدوان إلى مجموعة اتجاهات التي تتميز بالغضب والتوتر والكره والغيرة اتجاه الآخرين وهناك العديد من الأسباب التي تؤدي إلى العدوانية منها:

---

(1)عبد السلام زهران (حامد): **مرجع سابق**، ص216.

(2) مصباح (عامر): **مرجع سابق**، ص232.

(3) حسن (محمود): **الأسرة ومشكلاتها**، دار النهضة العربية، بيروت، 1981، ص252.

الرفض الاجتماعي من قبل جماعة الأقران للفرد، مما يثير الحقد لدى المراهق ويؤدي به إلى سلوكات غير اجتماعية، كالاعتداء عليهم سواء لفظياً أو جسدياً.

تمثله لنموذج الجماعة التي ينتمي إليها، والتي يستدخل ويتشرب منها هذا السلوك بطريقة تلقائية لا شعورية.

هذا وإضافة لما ذكر أعلاه وكما سبق الذكر فإن من خصائص جماعة الرفاق الرغبة في إبراز الذات واكتساب الشعبية، وإذا لم يتسنى للمراهق تحقيق ذلك اتجه نحو السلوك العدواني لجلب الأنظار واستقطاب اهتمام المحيط، لاسيما زملاء الدراسة وخاصة أمام الجنس الآخر. وقد أجمع العلماء أن هناك اختلاف بين الجنسين فيما يخص السلوك العدواني حيث أثبتت دراسة (ماكوبي وجاكيس Maccoby et Jaklin) سنة 1974 أنه في مقابل فتاة نجد عشرة (10) ذكور ذوي سلوك عدواني، كما درس كل من (أريس وسيابل Harres et Siabel) سنة 1975 الطريقة التي يتصرف بها كل جنس بعد الخضوع لفترة من الإثارة الانفعالية، فتبين أن الاستثارة الانفعالية تؤدي إلى الحالة العدائية للذكور وتعطيل العداء عند الإناث[1].

---

(1) روبرت (واطسون)، هنري كلاي (ليندرجين)، **مرجع سابق**، ص547.

ملخص الفصل

المراهقة هي مرحلة انتقالية تتميز بتحولات وديناميكية، لها ثلاث خصائص أساسية هي: خصائص جسمية، خصائص نفسية وخصائص اجتماعية.

لمّا كانت مرحلة المراهقة مرحلة ليست مستقلة بذاتها، فهي تتأثر بمراحل سابقة من حياة الطفل وخبراته، وهي تتقولب في ثلاث أشكال، متوافقة، منطوية وعدوانية (متمردة).

ونلاحظ في خضم هذه المرحلة فروق بين الجنسين، حيث تؤثر هذه الفروق على مستوى النمو الانفعالي، وعلى شخصية المراهق ومظاهر النمو الأخرى، لأن الانفعالات تؤثر على الحالة العقلية للفرد وتحدد سلوكه أيضا.

إن سلوكات المراهق وانفعالاته ذات طبيعة اجتماعية يسعى من خلالها إلى إثبات مكانته الاجتماعية، بتوسيع شبكة علاقاته الاجتماعية والميل للانضمام في جماعات مختلطة وغير مختلطة لتكوين جماعة الرفاق، محاولا الظهور ضمنها، وحب اكتساب الزعامة الاجتماعية داخلها، وجلب الانتباه لتحقيق الاعتراف الاجتماعي، ويعتبر النجاح الدراسي نقطة بالغة الأهمية، حيث يشعر المراهق من خلال هذا النجاح بتحقيق ذاته.

وباعتبار المسألة الجنسية حاجة ضرورية، فالمراهق ينتقل من خلال هذه المرحلة من الجنسية الذاتية إلى الجنسية الغيرية، وهذا بتوجه عاطفته نحو أفراد الجنس الآخر.

هذا السلوك الجنسي لدى المراهق يتأثر بنوع المجتمع الذي يعيش فيه، أي بالتعاليم الدينية والمعايير الاجتماعية والقيم الأخلاقية التي تفرض قيود على هذا السلوك، مما يثير نوع من الصراع في نفس المراهق، لأن المراهقة هي الميلاد النفسي والظهور الأول الحقيقي للطاقة الجنسية، مما يعطي للأسرة والمدرسة الدور الكبير في مجال التربية الجنسية للمراهق، وهذا من أجل بناء سلوك سوي للأبناء، وتقنين العلاقة بين الجنسين لاسيما داخل المؤسسة التربوية، أين يتم الاحتكاك بشكل كبير بينهما.لان التفاعل بين المراهقين يشكل جزء هام من حياتهم.

ويمثل كل تفاعل يقوم المراهق مدرك جديد حول ذاته، ومن خلال هذا المدرك تتحدد مكانة المراهق الاجتماعية بين جماعة أقرانه، خاصة وأنها المجموعة المرجعية لسلوكه.

الفصل السادس

التحصيل الدراسي والعوامل المؤثرة فيه

تمهيد:

التحصيل الدراسي هو من المتغيرات التابعة التي تعتمد على عدد غير قليل من المتغيرات المستقلة. ويتأثر بها، لذا فهو متغير على درجة كبيرة من التعقيد.

ويعتبر التحصيل الدراسي من أهم المعايير التي تحدد المستوى التعليمي للتلاميذ. إلا أن هذا المعيار مرتبط بمجموعة من العوامل التي تؤثر على أداء التلاميذ، منها ما هو خارجي متعلق بالبيئة التي ينتمي إليها التلميذ من حيث مركز الأسرة الاجتماعي، مستواها الاقتصادي، ومدى درجة اهتمام الأسرة بتحصيل التلميذ وتشجيعها له، علاوة عن اتجاهات الوالدين نحو التحصيل هذا من جهة، ومن جهة أخرى، مدى مساعدة المحيط الدراسي للتلميذ على التحصيل، بمعنى تأثير الزملاء والأساتذة إضافة للعوامل المتعلقة بالمواد الدراسية، من حيث صعوبتها أو سهولتها، والطرق المستعملة في عملية التدريس.

كما يعتمد التحصيل بدرجة كبيرة على سمات شخصية المتعلم، من بينها القدرة على مواصلة الجهد بالرغم من الصعوبات، إضافة للجوانب الديناميكية في الشخصية المتصلة بالدافعية وتحفيز النشاط، ودفع السلوك وإطلاق الطاقة(1).وهي العوامل الداخلية.

إلا أن هذه العوامل المختلفة من داخلية وخارجية لا تعمل بمعزل عن بعضها البعض، فهي تشكل كلاً واحداً. من الصعب معرفة مدى التأثير الحقيقي والفعلي لكل جزء من أجزائه على حدا، فلا يوجد عامل واحد فقط مسيطر على ما يتمخض في عملية التعليم من نتائج.

---

(1) أحمد (عبد الخالق): **بحوث في السلوك والشخصية**، دار المعارف، المجلد، مصر، 1972، ص ص 112-113.

المبحث الأول: العوامل الداخلية

أولاً: التحصيل الدراسي وعلاقته بالذكاء:

يعتبر الذكاء من المقاييس المتخصصة التي تمتلك قدرة عالية في مجال التنبؤ بالإيجاز التربوي، ويشير الدكتور (فاخر عاقل) للارتباط بين الذكاء والتحصيل الدراسي بقوله: "وأياما ما كان فإن مفهوم الذكاء يتصل اتصالاً وثيقاً بالقدرة على التعلم..."(1).

وقد بينت الدراسات أن التلاميذ ذوي الذكاء المرتفع يميلون إلى الحصول على درجات مرتفعة في المواد الدراسية، إلى جانب رغبتهم في البقاء لفترات طويلة في المدرسة. بينما ذوي الذكاء المنخفض يتعثرون في دراستهم(2). كما تبين أن نسبة الذكاء تختلف حسب المواد الدراسية فهي عادة ما تكون مرتفعة باللغات وتنخفض في المواد العلمية كالرياضيات مثلاً.

كما تتأثر نسبة الذكاء بنظم وطرق التدريس المستعملة، فقد ينخفض الارتباط بين نسبة الذكاء والتحصيل الدراسي نظراً لتوجيه المعلم اهتماماته للتلاميذ منخفضي الذكاء محاولاً رفع مستواهم، مما يمنع الأطفال المرتفعي الذكاء من التقدم السريع ويؤدي إلى انخفاض مستوى تحصيل الفصل بأكمله(3).

وهناك من الطلبة ممن يتمتعون بنسب ذكاء عالية، إلا أنهم ليسوا ناجحين في أعمالهم المدرسية بطريقة مرضية وهناك ممن لديهم نسبة ذكاء غير عالية ولكنهم يؤدون أعمالهم المدرسية بنجاح.

وقد بين (تايلور Tayler) أن معامل الارتباط بين نسبة الذكاء والتحصيل الدراسي في المرحلة الثانوية يتراوح بين 0.66 و0.65(4).

وفي دراسة أجراها محمد عبد العال وآخرون سنة 1971 حول العلاقة بين التحصيل الدراسي والذكاء ومستوى الطموح، وبعض متغيرات الشخصية، أسفرت النتائج عن وجود ارتباط موجب بين التحصيل الدراسي والذكاء، حيث بلغ معامل الارتباط 0.205 وهي قيمة دالة

---

(1) فاخر(عاقل): **علم النفس التربوي**، دار العلم للملايين، لبنان، 1978، ص 286.

(2)أحمد النيال (مايسة): **مرجع سابق**، ص105.

(3) فؤاد البهي (السيد): **الجداول الإحصائية لعلم النفس والعلوم الإنسانية الأخرى**، دار الفكر العربي، مصر، 1958، ص ص 29، 30.

(4) Lorenz (K) **: Évolution et modification du comportement**, Petite Bibliothèque, Payot, France, 1979, p.251.

إحصائياً. كما تبين أن التحصيل الدراسي يرتبط ارتباطاً موجب جوهرياً بمستوى الطموح حيث بلغ معامل الارتباط 0.309[1].

إلا أن هناك من العلماء ممن يرون بأن الارتباط بين الذكاء والنجاح المدرسي محدود، ومن بينهم (ستانبرج Stenberg) الذي قال بوجود نسبة محدودة فقط من السلوك الإنساني المرتبط بالذكاء، وهذا فيما يرتبط على وجه الخصوص بالأنشطة التعليمية التي لا تتطلب مستوى معين من التفكير، إضافة إلى أن هناك بعض التلاميذ يعجزون عن تحقيق ما هو منتظر منهم أكاديمياً رغم امتلاكهم لمؤهلات فكرية عالية وهذا يعود إلى أن التحصيل ليس نتاج عامل واحد فقط، وهذا ما ذكرناه سابقاً.

ثانياً: التحصيل الدراسي وعلاقته بالشخصية:

من أهم ما تتميز به الشخصية سمات الثبات والتعامل المستمر مع المحيط، والعلاقة بين الشخصية والتحصيل الدراسي موضوع يصعب الإحاطة به من كل الجوانب، إلا أننا سنحاول إبراز أهم النتائج التي توصل إليها من خلال الأبحاث في هذا الصدد.

فقد أبرزت العديد من الدراسات أن الأفراد الذين يتمتعون بشخصية انبساطية أفضل أداء. وهذا ما تبين من خلال أبحاث: (أينتويستل Entwistel) سنة 1972 و(لايت وكراون Leith et Crown) سنة 1970 وكذا أبحاث (رايدينغ وبانار Rindine et Banner) حيث توصل كلهم إلى أن الانبساطيين أفضل انجازاً في المجالات اللغوية، إلا أن العامل المؤثر هو عامل الجنس، حيث يعكس اتجاه العلاقة بين نمط الشخصية والتحصيل. فالتلميذات المنطويات استطعن تحصيل أفضل الدرجات من زميلاتهن ذوات النمط الانبساطي في مادة القراءة[2].

أما الأشخاص العصبيين والمنفعلين فقد أسفرت النتائج على وجود علاقة بين القلق والتحصيل الدراسي؛ فقد توصل كل من (جودفيلو وكالارد Goodflou et Callard) إلى أن القلق ينتشر أكثر بين أوساط التلاميذ ضعيفي التحصيل خاصة في المرحلتين الابتدائية والثانوية، في حين تتغير هذه العلاقة بعد مرحلة التعليم العالي[3].

---

(1)أحمد النيال (مايسة): **مرجع سابق**، ص ص 108-110.

(2) مولاي بورحمي (محمد): **نطاق التحصيل المختلفة وعلاقتها بالتحصيل الدراسي**، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 2004، ص338.

(3) أحمد محمد(عبد الخالق): **الأبعاد الأساسية للشخصية**، الدار الجامعية، لبنان، 1983، ص104.

في حين نجد أن أبحاث (كالفين وفيرنو Calvin et Furneau) سنة 1965 توصلت إلى نتائج عكس سابقة الذكر، فكلما زادت درجة مقياس العصبية لدى الطالب كلما تحصل على نتائج أفضل من زملائه، أي أن القلق في هذه الحالة له الأثر الإيجابي على تحصيل الطالب العلمي[1].

وننوه كذلك إلى تأثير مزاج الشخصية كحالات الفرح والغضب...الخ على الحالة الانفعالية. فالحالة النفسية لا شك أنها تؤثر، فالشخص المكتئب أو القلق أو الخائف أو غير المكترث لا يستطيع أن يحصل على التعلم كالشخص المتفائل والمهتم، إلا أن هذا لا ينفي توفر بعض خصائص الشخصية السلبية لدى التلاميذ المرتفعي التحصيل كالقلق الزائد مثلاً.

وعليه نصل إلى أن الشخصية وما تتميز به من سمات سواء كانت إيجابية أو سلبية فلها بصمة على مجال التحصيل والإنجاز العلمي فهذا الأمر يقودنا للحديث عن التقدير الذاتي، أي الصورة التي يكونها الفرد عن نفسه وذاته، وهذا ما أطلق عليه (جيلفورد Guilford) سنة 1956 بالثقة بالنفس[2] و(كاتل Cattel) بقوة الأنا فهذا العامل له دور أساسي بالقدرة على التحصيل الدراسي.

ثالثا: مفهوم الذات وعلاقته بمستوى التحصيل الدراسي:

يتأثر سلوك الفرد وأداؤه بمفهومه عن ذاته، والتحصيل الدراسي باعتباره نوعاً من الأداء يتأثر مفهوم الطالب عن ذاته، فنظرة التلميذ إلى نفسه كشخص قادر على التحصيل والنجاح في تعلمه المدرسي، تعمل كقوة منشطة تدفعه إلى تأكيد هذه النظرة والحفاظ عليها، الأمر الذي دفع بعض الباحثين للاهتمام بالجوانب الانفعالية والدافعية وغيرها كعوامل مؤثرة في التحصيل الدراسي.

ويذكر أسامة أبو سريع نقلاً عن (هل Hall) أن 65% إلى 75% من المتغيرات الفاعلة في التحصيل والنجاح المدرسي، يظل غير محدود وغير معروف. إذا نحن اقتصرنا في تنبئنا

(1)أحمد محمد (عبد الخالق): **مرجع سابق**، ص106.

(2) جيلفورد (ج.د.): **ميادين علم النفس النظرية والتطبيقية**، ترجمة: أحمد زكي صالح وآخرون، الجزء1، دار المعارف، مصر، 1966، ص132

بالنجاح الدراسي على استخدام المقاييس العقلية، حيث أن المتغيرات الدافعية والاجتماعية تقوم بدور في هذه الناحية، لا يمكن تجاهله أو التقليل منه[1].

فمفهوم الذات يعتبر متغيراً مهماً في التعليم، ويعتبر من أكثر المحددات أهمية في خبرات التعلم لدى الطفل، ويعتبر مفتاحاً للإبداع والتفوق الدراسي. وهناك عدد كبير من الأبحاث التي تناولت هذا الجانب، ففي دراسة سعيد نافع سنة 1991 عن أثر التفاعل بين ذاتية الإنجاز ومفهوم الذات على الأداء والتحصيل الدراسي، وجد أن الطلاب المرتفعين في دافعية الإنجاز ومفهوم الذات كانوا متفقين أيضاً في التحصيل الدراسي، كما وجد فروق بين الطلاب ذوي المستوى المرتفع في مفهوم الذات، وبين ذوي المستوى المنخفض في مفهوم الذات لصالح المجموعة الأولى[2].

كما ذكر الدكتور إبراهيم بن حمد التتقيتان في مقاله بعض الدراسات التي تناولت علاقة مفهوم الذات بالتحصيل الدراسي نذكر منها:

دراسة (بروكوفر وباتيرسون وتوماس Brocoover, Paterson et Thomas) على أكثر من ألف طالب في الصف الأول إعدادي، ووجدوا علاقة هامة بين متوسط درجات التحصيل، وبين مفهوم التلاميذ عن قدراتهم.

أما دراسة (مارش وزملاؤه Marsh) سنة 1983 على طلبة الصفوف الرابع والخامس والسادس، خلصت إلى وجود ارتباط عالي بين مقاييس القدرة التحصيلية ومفهوم الذات.

وأضافت دراسة (مارش Marsh) سنة 1990 إلى أن مفهوم الذات الأكاديمي السابق، يؤثر على الإنجاز الأكاديمي اللاحق.

كما قام (أوردينور Orrdinur) سنة 1995 في فلسطين بدراسة على مراهقين، تراوحت أعمارهم بين 14-17 سنة ووجد أن معامل الارتباط بين مفهوم الذات والتحصيل المدرسي قد بلغ 0.45.

وتوصل (كونيل وزملاؤه Connel) سنة 1995 إلى أن إدراك الكفاءة كان المنبئ الرئيسي بالتحصيل.

---

(1) بن أحمد (النقبان): **مفهوم الذات وعلاقته بالتحصيل الدراسي**، جريدة الجزيرة، يوم 1426/09/22 هـ الموقع الالكتروني: www.suhuf.net.sa .

(2).جيلفورد (ج.د.): **مرجع سابق**، ص 114

وأكد (هامشوك Hamachek) في نفس السنة على العلاقة القوية والمطردة بين مفهوم الذات والقدرة المدرسية، وأن هذين المتغيرين عاليا التفاعل والتبادل.

وتوصل كل من (تشلبمان وتونمير Chapman, Tunmer) سنة 1997 في دراستهما، إلى أن الإنجاز القرائي ظهر كنتيجة سائدة لمفهوم الذات القرائي، وأن العامل ذي الدلالة المرتبط مع نمو مهارات القراءة، هو نظام مفهوم الذات للطفل.

وأخيراً دراسة (ليو وآخرون .Lau et Al) سنة 1998 والتي وجدوا من خلالها وأثناء فحصهم لدراسات كثيرة أن مفهوم الذات العالي تزامن مع ارتفاع الضبط الشخصي والإنجاز الدراسي الأفضل.

وعليه ومن خلال الدراسات المعروضة سابقاً نصل إلى أن التلميذ أثناء تقدمه المدرسي يطور مفهوم ذاته الذي يعكس إحساسه بالقدرة على تعلم المهام التعليمية، مما يؤثر في نظرته لنفسه كمتعلم، وهذا ما يدعى بـ "مفهوم الذات الأكاديمي"، وفي نظرته العامة لنفسه "مفهوم الذات العام"، فهناك العديد من الطلبة ممن يواجهون صعوبات دراسية وانخفاض في مستوى التحصيل، بالرغم بأنهم ليسوا من ذوي الذكاء المنخفض، ولكنهم تعودوا أن يعتبروا أنفسهم غير قادرين على التحصيل العالي.

ويؤثر المحيط بشكل كبير في رسم الطالب لاتجاهه نحو ذاته، خاصة الوالدين وجماعة الأقران، فإذا عاملوه على أنه قادر على التحصيل والنجاح، فإنه سينظر إلى نفسه بما يتفق مع رؤيتهم، أما إذا كانت تقديرات المحيط له سلبية، فالغالب أنه سيتولد لديه إحساس بالعجز والنقص وعدم القدرة والضعف.

كما يتأثر التحصيل الدراسي بالطريقة التي ينسب فيها الطالب نجاحه وفشله. فمن يملك ذات إيجابية ينسب نجاحه وفشله إلى إمكاناته الداخلية، ومن يملك مفهوم ذات سالب فإنه ينسب نجاحه أو فشله إلى العوامل الخارجية.

ومنه فإن توقعات الآباء والمدرسين والأصدقاء الإيجابية، تلعب دور في تكوين الصورة الإيجابية للذات عند التلميذ، وتدفعه إلى العمل ورفع مستواه التحصيلي. فمستوى التحصيل ومستوى مفهوم الذات يتميزان بقوة العلاقة بينهما، وهذا ما بينته الدراسات السابقة، إذ يرتبط التحصيل المرتفع بمفهوم الذات الإيجابي، في حين يرتبط مفهوم الذات السلبي بالتحصيل المنخفض. ومفهوم الذات ليس قاصراً على النواحي التعليمية فقط، بل دور كبير في جميع أنواع

السلوك، فتقدير الذات ومفهومها يلعبان دوراً هاماً في حياة التلاميذ، لارتباطهما بالقدرة على المنافسة ومستوى الطموح والتوافق الشخصي والاجتماعي، والصحة النفسية وكذلك التقدم المدرسي..."[1].

رابعاً: التحفيز وعلاقته بالتحصيل الدراسي:

ونعني به الدوافع التي تحفز الشخص وتشجعه على العمل والإنجاز، وتشير الدافعية إلى حال داخلية في الفرد تسير سلوكه، وتعمل على استمرار هذا السلوك وتوجيهه نحو تحقيق هدف معين، ويتحقق الدافع من خلال الحرص مثلاً على الحصول على مكتسبات إضافية، كالدرجات أو إشباع حاجة الكفاءة أو السيطرة أو التفوق.

والحاجة إلى الإنجاز تعتبر دافع قوي، غالباً ما يكتسبه طابع المنافسة للوصول إلى مستوى معين، وعادة ما يكون نتيجة لمقارنة جهود الفرد بجهود الآخرين، أو نتيجة لطموح الشخص نفسه. والدافع للإنجاز له وجهان الأول هو الرغبة في التفوق والآخر الخوف من الفشل. فبقدر ما يكتسب التلميذ من قوة تحفيزية بقدر ما تتحسن نوعية مردوده وعمله، فمعظم التلاميذ الذين يسعون إلى التفوق عن أقرانهم، يكون هناك دافع وذلك لأنه من الصعب على أي كان أن يسعى لذلك محملاً نفسه فوق طاقتها، دون دافع قوي وراء ذلك حيث يقول (هوو Howe): "لي إحساس عميق بأن العوامل التحفيزية تلعب دور أساسي في كل ما ينجزه الفرد وفي كل ما يصل إليه من نتائج في مجالي التعلم والفكر"[2].

ونطق التحفيز ثلاث حسب التعميم الذي أورده مولاي بورحلي محمد في كتابه "نطق التحفيز المختلفة وعلاقتها بالتحصيل الدراسي":

1. نطاق عاطفي:

وهو يرتبط بالآباء والمعلمين وجماعة الأقران، وهو يحتوي بدوره على ثلاث حوافز هي: الحنان، التقمص والميل الاجتماعي.

2. النطاق الفكري:

وهي الحوافز المتعلقة بالبحث عن الاستقلالية والكفاءة والاهتمام.

---

(1)الطواب (سيد): **علم النفس الاجتماعي التربوي**، مكتبة لأنجلو مصرية، القاهرة، 1995، ص ص 180-181.

(2) مولاي بورحلي (محمد): **مرجع سابق**، ص346.

3. النطاق الأخلاقي:

حوافز الثقة، والمسؤولية والامتثال.

وقد وجدت هناك اختلافات بين الإناث والذكور فيما يخص الإنجاز فيرتبط إنجاز الفتيات بالامتثال والحنان لا بغيرهما، إضافة لعامل الجنس فقد توصل إلى أن العامل الثقافي له دور أيضاً.

وتتجلى استراتيجيات التحفيز بتوعية التلاميذ بأهمية وقيمة العمل المدرسي، حيث لاحظت (ويندیت Windet) خلال دراسة قامت بها على مجموعة طلاب ثانويين، ارتباط مستوى الدافع للإنجاز بكمية العمل، فكلما كان الدافع قوي كلما ارتفعت كمية العمل[1].

وعلى العموم فإن عملية التحفيز ذات قيمة وأهمية كبرى في تحقيق النجاح، أو الرسوب للتلميذ والتحفيز يدفع المتعلم إلى استغلال قدراته وطاقاته إلى أقصى درجة.

خامساً: علاقة الاستعداد بالتحصيل الدراسي:

يعرّف الاستعداد على أنه مدى قابلية الفرد للتعلم، أو مدى قدرته على اكتساب سلوك أو مهارة معينة، إذا ما تهيأت له الظروف المناسبة. وقد تم تحديد نوعين من الاستعداد وفق اتجاهات بياجيه:

الأول: الاستعداد النمائي، حيث افترض أن المرحلة التطورية النمائية التي يمر بها الفرد المتعلم تحدد مدى استعداده للاستيعاب.

والثاني هو: الاستعداد الخاص، والذي سماه بالقابليات أو المتطلبات السابقة، إذ افترض أن كل موضوع يقدّم للطالب لابد من توفر خبرة سابقة لدى الطالب[2].

وبالتالي، فتعلم الطلبة مرهون بالاستعدادين العام والخاص، وغياب الاستعداد ينقص من تحصيلهم.

فالعلاقة بين الاستعداد والتحصيل سببية، فالطلبة ذوي الاستعداد المرتفع يستطيعون تعلم الأفكار والمفاهيم المعقدة، في حين لا يستطيع الطلبة ذوي الاستعداد المنخفض ذلك.

---

(1) Cherlich (S.), Floring (A.) : **Ne pas décourager l'élève**, Revue française de pédagogie, Paris, n° 86, p.p.35-40.

(2) فاخر (عاقل): **علم النفس التربوي**، دار العلم للملايين، بيروت، 1982، ص ص 343-345.

سادساً: الجنس وعلاقته بالتحصيل الدراسي:

يعتبر الجنس من العوامل المؤثرة في التحصيل الدراسي، وقد أثبتت العديد من الدراسات أن هناك فروق بين الجنسين في مجال التحصيل، لاسيما من حيث المواد المدروسة.

فقد توصل (كيلي Killy) سنة 1978 من خلال دراسة شملت 14 بلداً، إلى أن الذكور متفوقون على الإناث في مجال العلوم. وهناك بحوث عديدة توصلت إلى نفس النتائج منها بحث كل من: (بارج وجوتشينغ Berge et Gotshing) سنة 1977 وبحث (بيكر Beker) سنة 1982، الذي بين أن الكيمياء هي مادة من أقل المواد جاذبية للإناث، وتفوق الذكور على الإناث في أربع مواد هي: البيولوجيا، الكيمياء، الفيزياء، الرياضيات[1].

ويرجع الباحثون أسباب تفوق الذكور على الإناث في المجال العلمي إلى الأسباب التالية:

أن أساتذة الماد العلمية أكثر اهتماماً بالذكور من الإناث، وأكثر تشجيعاً لهم على المشاركة والعمل.

ميل اعتقاد الأساتذة بأن القدرات الذهنية للذكر أكثر من الإناث، مما يجعلهم أكثر استعداداً منهن.

اعتقاد الفتيات بأنهن أفضل في المواد الأدبية ذات الاتصال باللغة والفن منها في المواد التقنية، كما أن الذكور يحملون اتجاه إيجابي إزاء المواد العلمية على عكس الإناث.

الفتاة أكثر ارتباكاً من الذكر وأكثر انزعاجاً منه، مما يجعلها تتحاشى الإجابة والمشاركة في المواد التي تعتقد أنها أقل كفاءة فيها من مواد أخرى، على عكس الذكر، فهو يولي اهتمام بالأعمال لاسيما التي تتطلب مهارات دون مبالاة بالخطأ أو الصواب.

كما برزت الفوارق بين الجنسين في القدرات اللفظية، حيث تبين أن الإناث أكثر تفوقاً من الذكور في الميدان اللغوي، ويظهر هذا من خلال تخلف الذكور عن الإناث في القراءة قبل سن العاشرة.

كما أشارت دراسات إلى أنه بالإمكان التحكم في العوامل التي تحد من زيادة نسب نجاح الإناث في المجالات العلمية والتقنية، وهذا بتغيير بعض القيم التربوية السائدة كنظرة المدرسين مثلاً.

---

(1) مولاي بورجلي (محمد): **مرجع سابق**، ص ص 355-362.

المبحث الثاني: العوامل الخارجية:

كما سلف الذكر في المبحث السابق، التحصيل الدراسي مرتبط بعوامل داخلية كالذكاء، والخصائص الشخصية التي تميز كل فرد، إلا أن هذه العوامل هي الأخرى تتأثر بعوامل خارجية مرتبطة خاصة بالبيئة الاجتماعية، التي تتضمن عدد من المتغيرات والتي من شأنها التأثير على التحصيل الدراسي، منها ما يتعلق بالطبقة الاجتماعية والظروف العائلية، والمعاملة الأسرية...الخ. ومنها ما يرتبط بالمحيط المدرسي، كالأساتذة، وجماعة الأقران وطرق التدريس...الخ وهذا ما سنتناوله في هذا المبحث.

أولاً: البيئة الأسرية:

الأسرة لها دور كبير وتأثير فعال على مدى استجابة الطفل للمدرسة، باعتبارها البيئة الاجتماعية الأولى له. "فالكفاءة الذاتية التي يشعر بها الآباء في قدرتهم على الارتقاء بأبنائهم ومستوى طموحهم، يؤثر على نواتج تعلم هؤلاء الأبناء"[1].

ولا شك إن مستوى طموح الوالدين وأساليب التنشئة التي يتبعونها في تربية أبنائهم وتوجيه سلوكاتهم وتنمية أفكارهم تتأثر بمجمل خصائص الأسرة الاجتماعية والاقتصادية.

1. الاتجاهات الوالدية وعلاقتها بالتحصيل:

إن أسلوب التنشئة الذي يتبناه الوالدان في تربية الطفل له الأثر الكبير على سلوك الطفل وطبيعته الشخصية، باعتبارها المصدر الأساسي لإشباع حاجاته واستثارة طاقاته وتنميتها. كما أن معظم الأبحاث والدراسات تميل إلى تأكيد وجود علاقة ارتباطية موجبة بين أساليب التنشئة الوالدية السوية، واستعدادات الأبناء للتفوق والإبداع.

فدراسة (أبرت جاك أورنسون Albert Jack Aoranson) والتي هدفت إلى معرفة العلاقات بين اتجاهات الأم في تنشئة الطفل ونجاح التلاميذ المبتدئين في القراءة، أسفرت على أن أمهات الأطفال منخفضي القدرة على القراءة يملن إلى إتباع أسلوب الصرامة والقسوة، مقارنة بأمهات الأطفال ذوي القدرة المرتفعة على القراءة[2].

---

(1) الدرديري عبد المنعم (أحمد): **الجوانب الاجتماعية في التعلم المدرسي**، عالم الكتب، مصر، ط1، 2005، ص93.

(2)النيال أحمد (مايسة): **مرجع سابق**، ص ص114-115.

كما بينت دراسة (كاظم ولي آغا) سنة 1989 حول الاتجاهات الوالدية في التنشئة ومدى إدراك المراهقين في سوريا لأساليب معاملة الوالدين، ضمت العينة 80 طالب وطالبة من المرحلة الثانوية، أن هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين الإناث والذكور من المراهقين في إدراكهم لأساليب معاملة الوالدين، حيث تبين أن الأم أكثر تسلطاً من الأب وأن الذكور يتعرضون لمعاملة تسلطية أكبر من الإناث[1].

أما في دراسة أخرى للدكتورة (مايسة أحمد النيال) والتي تمحورت حول الاتجاهات الوالدية وعلاقتها بكل من الذكاء والتحصيل الدراسي، والتوافق لدى الأطفال في المرحلة الابتدائية من الجنسين، أسفرت نتائج الدراسة بشكل عام على:

عدم وجود فروق بين الإناث والذكور في القدرة على التحصيل، نظراً لعدم وجود فروق دالة في نسبة الذكاء بين الإناث والذكور.

عدم وجود فروق جوهرية بين الذكور والإناث في درجة التوافق الشخصي، نظراً لتمتع كلا الجنسين بحالة من التوافق بينهم وبين البيت والبيئة المدرسية.

كما بينت الدراسة أن متغير الجنس يتدخل في مختلف أساليب التنشئة الاجتماعية، ووجود فروق في اتجاهات التنشئة بالنسبة للذكور والإناث، والتي تعود لصالح الإناث بحيث كلما ارتفع المستوى التعليمي للأبوين كلما كان الاتجاه نحو الأسلوب الديمقراطي.

وجود فروق في التوافق الاجتماعي، حيث ظهر أن الإناث يتمتعن بتوافق اجتماعي أكثر من الذكور، وهذا يعود إلى أن الإناث يتمتعن بقدر عالي من الاهتمام بالنسبة للذكور[2] مما ينعكس على تحصليهم الدراسي.

وأظهرت دراسة (فاتن أبو النجا عبد الوهاب) سنة 1992 على وجود علاقة موجبة بين دعم الآباء للأبناء عن طريق التعزيز، ومستويات الطموح لدى أبنائهم بالصف الثاني ثانوي، كما أظهرت نفس الدراسة أن آباء التلاميذ المخلين بالنظام المدرسي حصلوا على درجات مرتفعة في مقياس الاتجاهات الوالدية نحو التسلط ،الحماية الزائدة، الإهمال، القسوة، ،التدليل والتفرقة،

---

(1)أسعد على (وظفة)، الشهاب علي (جاسم): **علم الاجتماع المدرسي**، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، ط1، لبنان، 2004، ص252.

(2)أحمد النيال (مايسة): **مرجع سابق**، ص ص187-259.

مقارنة بآباء التلاميذ المنضبطين، وذلك بعد تثبيت عامل الذكاء والمستوى الاقتصادي والاجتماعي[1].

كما أظهرت دراسة (سليمان محمد سليما وعبد الفتاح رجب مطر) سنة 2002 وجود علاقة موجبة دالة إحصائياً بين أساليب المعاملة الوالدية السوية لكل من الأب والأم، والتي تتمثل من خلال الديمقراطية وإعطاء نوع من الاستقلالية للأبناء وتقبلهم، وهذا كما يدركها المراهقون. بينما وجدت علاقة سلبية بين أساليب المعاملة غير السوية لكل من الوالدين والمتمثلة كذلك وحسب ما يدركها المراهقون في التسلط والحماية الزائدة[2].

وعليه ومن خلال الدراسات المعروضة، نصل إلى أن الأسرة باعتبارها نظام اجتماعي يشتمل على علاقات اجتماعية بين الأفراد المنتمين إليه، وكل عضو له دوره الخاص، والذي يمليه عليه النسق الأسري، فمن شأن هذا النظام تطبيع الفرد وفق ضوابط ترجع للممارسات الخاصة بالسلوك الاجتماعي. وبانتقال التلامذ للبيئة المدرسية فهو ينقل هذه السلوكات والنظم إلى الجو المدرسي، وتبرز من خلال سلوكاته ومشاعره. فتأثير الأسرة في نمو الأطفال وتكوين شخصيتهم يتضمن أساليب معاملة الوالدين للطفل، والأساليب المتبعة في تعليمه، وأساليب الثواب والعقاب.

فالأساليب التسلطية تؤدي إلى هدم البنية النفسية والاجتماعية والعقلية للفرد، مما يخفض من التحصيل الدراسي له. أما أسلوب التنشئة الاجتماعية الديمقراطي فهو يؤثر بالإيجاب على البنية النفسية والاجتماعية والعقلية للفرد، مما يحسن من أدائه المعرفي ويرفع من تحصيله العلمي.

2. المكانة الاجتماعية:

عادة ما يذهب العلماء إلى الاعتقاد بالاتجاه القائل بأن الأطفال المنحدرين من أسر فقيرة أقل إنجازاً من أقرانهم المنحدرين من أسرة ذات مكانة اجتماعية راقية واقتصادية ميسورة.

حث توصل (دوجلاس Douglas) سنة 1968 إلى أن أبناء العمال اليدويين نتائجهم الدراسية كانت أضعف من نتائج أقرانهم ممن يشتغل آباؤهم في وظائف غير يديوية[3].

---

(1) الدرديريي عبد المنعم (أحمد): **مرجع سابق**، ص95.

(2)نفس المرجع: ص96.

(3) مولاي بورحلي (محمد): **مرجع سابق**، ص ص368-369.

وأظهرت دراسة (ممدوح عبد المنعم الكناني) سنة 1990، التي درست العلاقة بين المناخ الابتكاري في الأسرة ببعض الخصائص الاجتماعية والشخصية لدى أفرادها، توصلت إلى أن المناخ الابتكاري بالأسرة يعتمد في زيادته على بعض الخصائص الاجتماعية والشخصية وهي: ارتفاع درجة تعليم الأب، السكن بالمدينة، ارتفاع الدخل الشهري، وصغر حجم الأسرة[1].

ونفس النتائج كان قد توصل إليها مرزوق عبد المجيد مرزوق سنة 1981 حيث وجد أن المستوى الاجتماعي والاقتصادي المرتفع يزيد من القدرة على التفكير الابتكاري والعكس صحيح[2]. كما كشفت دراسة حول مستوى تحصيل الطلاب بمدارس الكويت وعلاقته بالمستوى الاجتماعي والاقتصادي، أن هناك تناسب طردي بين المتغيرين[3].

أما دراسة (بارك وبايور Park, Bauer) سنة 2002 فخلصت إلى تناسب طردي بين الأوضاع الاجتماعية والاقتصادية لأسر الطلاب وتحصيلهم الدراسي، بينما الأسلوب التسلطي للآباء يؤثر سلباً في تحصيلهم الدراسي[4].

وكذا دراسة (مولفينون وزملائه Mulevnon) سنة 2001 حول تأثير المستويات الاجتماعية والاقتصادية في أداء التلاميذ المدرسي. أظهرت أن أداء التلاميذ المدرسي يختلف باختلاف مستوياتهم الاجتماعية الاقتصادية، والتي تم التعرف عليها من خلال إقبال التلاميذ على تناول وجبات الغذاء المجانية[5].

وعليه فالأصل الاجتماعي بمتغيراته الأساسية منطلق الاصطفاء الاجتماعي في المدرسة، ويضاف إلى ذلك العامل الفردي والذي يلعب دور لا يقبل أهمية عن العوامل الاجتماعية في تحديد مستقبل الطلاب وحياتهم المدرسية والمهنية[6]، وهذا ما أشار إليه كل من (بورديو وباسرون Pasron, Bourdieu) في أبحاثهما حول تأثير الأصل الاجتماعي على مستوى

(1)الكناني ممدوح (عبد المنعم): **مناخ الابتكارية بالأسرة وعلاقته ببعض الخصائص الاجتماعية والشخصية لدى أعضائها**، دراسات وقراءات في علم النفس التربوي، مكتبة النهضة، مصر، 1990، ص ص 47-198.

(2) الدرديريي عبد المنعم (أحمد): **مرجع سابق**، ص95.

(3)وظفة علي (أسعد) وآخرون: **المدخل إلى التربية**، الجامعة العربية المفتوحة، الكويت، 2002، ص63.

(4) الدرديريي عبد المنعم (أحمد): **مرجع سابق**، ص99.

(5)نفس المرجع: ص98.

(6) Bourdieu (P.), Passeron (J.C.) : ***Les héritiers, les étudiants et la culture***, Paris, éd. De Minuit, Paris, 1966.

تحصيل الطلاب. ويحدد الأصل الاجتماعي للطلاب بمجموعة متغيرات هي: مهنة الأبوين، مستواهما الثقافي والعلمي ومستوى الدخل الأسري.

أما العامل الفردي فيقصد به مدى تقدير الفرد لاستعداداته وإمكانياته وقدراته،وهو ما أشار إليه (إليش إيفان Illich Ivan) باللا مدرسية واعتبر رفض التلميذ للمدرسة وعداؤه لها نابع من "نسق من عمليات التجنس، وما نعنيه بالتجنس هو جملة الأولويات التي تدفع شخصاً ما إلى التقويم السلبي لإمكانية واستعداداته النفسية والعقلية"[1].

فالنظام المدرسي يعمل على ترجمة اللامساواة الاجتماعية بشكل مستمر ووفقاً لرموز متعددة، إلى اللامساواة والمستوى المدرسي، وليس للمدرسة سوى "تعزيز وتأكيد قيم الطبقة الاجتماعية السائدة والعمل على إعادة إنتاج العلاقات الطبقية القائمة تم إعطائها الطابع الشرعية في آن واحد"[2].

وعليه ومن خلال الدراسات التي تتمحور حول تأثير المكانة الاجتماعية، نصل إلى استنتاج عام، وهو أن المستوى الاقتصادي الميسور والمكانة الاجتماعية الجيدة تساعد على التحصيل العلمي، والمستوى الاقتصادي المنخفض والمكانة الاجتماعية المنخفضة تؤدي إلى انخفاض مستوى تحصيل التلاميذ، ويمكن إرجاع هذه الفروق إلى ما يلي:

تأثر النمو الذهني إلى حدٍ كبير بالظروف الاجتماعية والاقتصادية.

امتلاك أطفال الطبقات الاجتماعية العليا للمهارات اللغوية المناسبة واللازمة للتحصيل، نظراً لاستعمالهم لها في الحياة اليومية، على عكس الأطفال المنتمين للطبقات الدنيا فهم أقل استعداداً للتعامل والتفاعل مع الخبرات المدرسية.

انعدام وقلة امتلاك الأطفال المحرومون للتجهيزات المنزلية التي تساعد على التحصيل، كضيق المكان مثلاً.

فهذا كله قد يؤدي بالطفل الفقير لسوء التقدير الذاتي، فينعكس سلباً على تحصيله الدراسي، وهذا ما تعرضنا له سابقاً في مفهوم الذات وعلاقته بالتحصيل الدراسي.

(1) Illiche (I.) : ***Une société sans école***, Paris, Seuil, 1971.

(2)Bourdieu (P). Passeron (J.C.) : ***La reproduction***, éd. Minuit, Paris, p. 246.

إلا أن هذا لا ينفي وجود رغبة لدى الأطفال الفقراء في الحصول على نتائج أفضل من زملائهم الأغنياء، وهذا ما تبين من خلال دراسة أجريت بالسودان سنة 1989[1]. ومن خلال ملاحظتنا اليومية في المحيط الدراسي، إضافة لمحاولة تتبعنا لبعض الأقسام الدراسية في الطور الابتدائي، بمحاولة تحديد المستوى الاقتصادي للتلاميذ وتتبع نتائجهم الدراسية عبر الفصول، فدرجة التحصيل الدراسي لا تعود فقط للأصول الاجتماعية والاختلافات في المستوى الاقتصادي، فدرجة تأثير هذا العامل تتفاوت من شخص لآخر.

وعليه فالفروق واضحة بين أفراد طبقات المجتمع الواحد والمنتمين إلى ثقافات مختلفة بسبب اختلاف ممارسة التنشئة الاجتماعية، فإتباع الأسلوب الديمقراطي في التعامل يشجع على ارتفاع التحصيل الدراسي، وإتباع الأسلوب التسلطي يحد من التقدم المعرفي.

وطموح وتوقع الأبناء يعكس طموح وتوقع الآباء، فطموح وتوقعات الطبقة الوسطى يفوق طموح الطبقة العاملة.

ويكتسب المراهق اتجاهه نحو المدرسة من الأسرة فآباء المراهقين ذوي التحصيل المنخفض يولون أهمية أقل للنجاح المدرسي، على عكس آباء المراهقين ذوي التحصيل المرتفع فهم يشجعون أبناءهم على الدراسة، ويحملون مواقف إيجابية إزاء المدرسة والمعلمين، مما يؤثر في اتجاهات المراهق نحو التعليم بشكل عام.

كما أن معاملة الوالدين تتأثر بالمستوى الاجتماعي الاقتصادي للأسرة، مما يؤثر على مستوى التحصيل، فالإمكانيات المادية للأسرة تعمل على تحقيق الأمن الاجتماعي والاستقرار النفسي للأبناء، نتيجة غياب الصراعات التي قد تنشأ في الأسرة إثر غياب هذا العامل.

3. الجو الأسري:

كما لا يجب أن نغفل دور الجو الأسري، فسيادة الاضطرابات الأسرية كالتفكك الأسري سواء بالطلاق أو ابتعاد أحد الوالدين أو حتى عمل الأم وقضاء معظم وقتها بعيداً عن الأطفال من شأنه التأثير على أداء الأطفال وإنجازهم العلمي.

---

(1) مولاي بورحلي (محمد): **مرجع سابق**، ص376.

فاقتران مستوى التحصيل الدراسي بالتفكك العائلي ليس عملية بسيطة، وإن كان الجميع يتفق على وجود معرفة بينهما، حيث قد يؤدي العامل الثاني إلى بروز العامل الأول[1].

فقد وجد أن الأطفال الذين ينحدرون من عائلات ثنائية العائل "الأب والأم" يتمتعون بقدرات أفضل فيما يتعلق بالقراءة والكتابة وإجراء العمليات الحسابية عن أقرانهم المنتمين إلى عائلات أحادية العائل.

والأطفال المنتمين إلى عائلات هجرها الأب وتقوم الأم بمهام العائل الوحيد، يفتقدون إلى بعض القدرات التعليمية كضبط الحروف الأبجدية، وهذا يعود إلى الصعوبات التي تواجهها الأم في تربية الأبناء، حيث يقع على كاهلها مسؤولية توفير الأعباء المادية، إضافة لتوفير العناية النفسية للأبناء، لاسيما إذا لم تتمتع الأم بمستوى كافي من التعليم، مما يجعل المهام أكثر صعوبة في تحقيق مناخ أسري ونفسي متوازن[2].

وعلى كل فمشاركة الآباء أبنائهم في إنجاز أعمالهم ومتابعتهم لهم بغض النظر عن المستوى الاجتماعي والاقتصادي للأسرة يزيد من عزيمتهم، وهذا نوع من الآباء يتسم بالاستقلالية والكفاءة والتفاعل الإيجابي المبني على الأخذ والعطاء.

وتحصيل التلميذ مرتبط بشكل وثيق باعتقادات وأفكار الآباء، وبمدى ممارستهم للعملية التعليمية، وترسيخ وتعزيز مفهوم التعلم بإبداء عملية الرضا والمدح والإرشاد بشكل عام، وإتباع أسلوب مرن في التعامل بشكل خاص.

ثانيا: البيئة المدرسية:

المدرسة وعلى غرار الأسرة بيئة اجتماعية، وبما أن التربية عملية اجتماعية، فعملية التعلم تتم في وسط اجتماعي، وهي تتأثر بهذا الوسط وبالعلاقات السائدة بين أفراده.

وفي هذا الصدد يذكر محمد مصطفى الديب، أن البيئة المدرسية مكان خصب لبناء العلاقات الاجتماعية بين لتلاميذ وخاصة في الأنشطة المدرسية التي تثير الأنشطة الجماعية، كما أن إقامة علاقات اجتماعية داخل المدرسة والاستعانة بطرق التفاعل الإيجابية أو السلبية، أو

---

(1) علي المناعي (لطيفة): **التفكك العائلي وتأثيره في مستوى التحصيل الأكاديمي للطالب**، مجلة التربية، البحرين، العدد 14، أفريل 2005، ص ص 54، 55.

(2)عرفة (حسام الدين):**حضور الأب مهم للتفوق الدراسي**، موقع المسلم، www. Almoslim.net .

عدم التفاعل بين التلاميذ والمدرس، تؤثر في النواتج المعرفية والوجدانية للتعلم[1]. كما تؤثر هذه الطرق في اتجاهات التلاميذ نحو معلميهم ونحو زملائهم أكاديمياً وشخصياً أو في المناخ التعليمي داخل الفصل الدراسي، تزيد من دافعية التلاميذ لتحقيق أهداف التعلم لتطبيع العلاقات الاجتماعية بين التلاميذ، ونحو مجتمعهم وأقرانهم غير المتجانسين وتقديرهم لذاتهم.

فعملية التحصيل الدراسي تقترن بطبيعة العلاقات الاجتماعية التي تسود المحيط المدرسي، سواء كانت تلك العلاقات القائمة بين المعلم وتلاميذه، أو بين التلاميذ أنفسهم. إضافة لتأثير المناخ المدرسي الذي هو وليد أساليب الاتصال وطبيعة العلاقات بالدرجة الأولى، وهذا ما سنحاول معرفته بالتقصي عن مدى التأثير والتأثر بين التحصيل العلمي والبيئة المدرسية، بما تضمه من علاقات بين العناصر البشرية.

1. علاقة التحصيل بالمعلم:

المعلم هو من المحاور الأساسية في عملية التعلم، وقد أثبتت العديد من الدراسات مدى فعالية هذا العنصر في تحقيق نتائج جيدة للتلاميذ. فنوع العلاقة المتبادلة بين المعلم وطلبته في تعاملهم معه وإقبالهم عليه وتعاونهم معه، فإذا ما اتصفت هذه العلاقة بالإيجابية، انعكس ذلك على نشاط الطلاب بشكل إيجابي[2]. كما ينعكس أيضاً على شخصيته وسلوكه. ففي دراسة (هشام عبد الرحمن صادق) قام بها سنة 1992، أظهر أن المعلمين ذوي الأسلوب الديكتاتوري لا يساعد أسلوبهم على الرفع من مستوى دافعية الإنجاز لدى الطلاب، بل العكس فهو يخفض منها. وسمات الشخصية الاجتماعية الموجبة كالاتزان والانبساط لدى المعلمين ترتبط ارتباطاً موجب بالتفكير الابتكاري لدى التلاميذ، بينما ترتبط سمة السيطرة ارتباط سلبي بالتفكير الابتكاري لدى التلاميذ[3].

وذكر (هوتشنسون وبيدل Hutchinson et Bedle) سنة 1999 أن أساليب اتصال المعلم ترتبط ارتباط موجب برضا وتحصيل الطلاب، ويتمثل الاتصال داخل الفصل في التزويد بالمعلومات والتوجيه وطرح الأسئلة والشرح[4]. بحيث يلعب اكتساب التلميذ للمعلومات وفهمه

---

(1) مصطفى الديب (محمد): **علم النفس الاجتماعي التربوي**، أساليب تعلم معاصرة، عالم الكتب، مصر، 2003، ص06.

(2) عبد الرحيم عدس (محمد): **المعلم الفعال والتدريس الفعال**، دار الفكر، الأردن، 1996، ص ص35-36.

(3) الدرديري عبد المنعم (أحمد): **مرجع سابق**، ص103.

(4) نفس المرجع : ص105.

لها فهماً كافياً، دور مهم في تعزيز الاتصال الموجب بين التلميذ والمعلم،وله الأثر الكبير على نوعية العلاقة التي تربطهما.

والعلاقة تصبح إيجابية بين الطرفين حسب الدراسات السابقة دوماً، إذا اتسمت بالثقة المتبادلة بين الطلاب والمعلم وانفتاح المعلم على طلبته، أي مشاركتهم أفكارهم وطموحاتهم ومشاعرهم بكل صدق وإيجابية، واحترام آرائهم والإحساس بمشاكلهم، واستعمال المعلم للأسلوب الديمقراطي يطلق العنان لتفكير التلميذ دون قيود وكبس على إمكانياته، مما يساعد على تنمية التفكير الإبداعي، على عكس التلميذ الذي يتعلم في مناخ يتسم بالسلطة.

ومنه فالمعلم الفعال ليس ديكتاتورياً ولا فوضوياً، فالمعلم الديمقراطي يوجّه، والديكتاتوري التسلطي يسيطر، والفوضوي يبتعد عن المسؤولية، وبالتالي عن عملية التعليم ونمط التفاعل الذي يسود العلاقة بين المعلم والتلاميذ إذا كان قائم على التفاهم والتعامل والمشاركة الفعالة من قبل التلاميذ، فإنه سوف يؤثر على المستويات التحصيلية للتلاميذ.

2. المناخ المدرسي:

وكما يؤثر الجو الأسري على تحصيل التلميذ، فالمناخ المدرسي كذلك، وهذا الأخير ليس إنتاج لنوع العلاقات الاجتماعية التي تسوده "(تلميذ ـ تلميذ)، (تلميذ ـ معلم)، (معلم ـ معلم)، (معلم ـ إدارة)، (تلميذ ـ معلم ـ إدارة)" وهذا باعتبار المدرسة مجتمع مصغر للمجتمع الكبير، والجو الاجتماعي السائد بها يؤثر إما تأثيرا إيجابياً أو سلبياً في الأقسام الدراسية بشكل خاص، وفي مخرجات التعليم بشكل عام، سواء كانت معرفية أو مهارية أو وجدانية.

وقد أظهرت العديد من الدراسات ذلك، فهناك فروق بين أسلوب التفكير الإبداعي الابتكاري لدى التلاميذ ذات المناخ المدرسي المفتوح القائم على المشاركة الوجدانية، تقبل المعلم لتلاميذه والعلاقات الإنسانية الطيبة، وأسلوب التفكير الابتكاري لدى تلاميذ المدارس ذات المناخ المغلق الذي يتسم بصفات عكس المناخ الأول، وهذا "لصالح تلاميذ المدارس ذات المناخ المفتوح"[1].

كما أشار كل من (بولاتش ومالون Bulach, Malone) سنة 1992 إلى أن المناخ المدرسي الجيد والذي ينشأ من خلال ثقة أعضائه في بعضهم البعض، وانفتاح العلاقات

(1) أحمد عبد القادر (أشرف): **المناخ المدرسي في المرحلة الثانوية وعلاقته بأسلوب التفكير الابتكاري**، رابطة التربية الحديثة، مصر، ص ص150-180.

الاجتماعية بينهم، والنظام المدرسي الجيد، والقيادة والتعاون، يعد أحد المتغيرات الهامة المؤثرة في التحصيل الدراسي لدى التلاميذ، وبدون مناخ مدرسي جيد يصبح حصول التلميذ على درجات مرتفعة أمر صعب، وهذا تبعاً لما نشره (زكريا توفيق أحمد) بمجلة التربية في مقال حول "المناخ المدرسي الجيد وعلاقته بكل من الرضى الوظيفي للمعلمين والتحصيل الدراسي لدى طلابهم بالمرحلة الثانوية بالرياض"[1].

وعليه فالمناخ المدرسي الذي يتسم بالتفاعل الإيجابي والانفتاح الاجتماعي والتعاون والتفاهم يؤثر تأثيراً موجباً على التوافق الاجتماعي للفاعلين فيه، لاسيما الأطفال، بحيث يرفع من تحصيلهم الأكاديمي ومن مستويات الإبداع والتفكير لديهم، نظراً لتوفر البيئة المناسبة والظروف المساعدة.

3. جماعة الأقران المدرسية وعلاقتها بالتحصيل الدراسي:

إن المدرسة هي المكان الذي يقضي فيه التلميذ معظم وقته بحيث يجتمع مع تلاميذ آخرين فتتكون بينهم علاقات الصداقة والألفة.

والتفاعل الاجتماعي بين التلاميذ في المدرسة هو الذي يشجعهم على تكوين صداقات وعلاقات طبقاً لسماتهم الشخصية، وبما يوافق ميولاتهم العاطفية، وذلك لأن الصداقة تحمل ثلاث أبعاد رئيسية هي: المساعدة والأمن والقرب.

فالصداقة توسع الخبرة التي يحتاجها المراهق بطريقة لا تساعد عليها في الغالب العلاقات الأسرية، وذلك لأن الصداقة تعرض التلميذ لأنماط جديدة من السلوك، كما أنها تساعده على تكوين صورة جديدة عن الذات[2].

كما كشفت (مشيرة عبد الحميد اليوسفي) سنة 1991 عن وجود علاقة موجبة بين مفهوم الذات والمهارات الاجتماعية والصداقة في مرحلة المراهقة. كما أظهر (بيلي Bailey) سنة 2003، عن وجود علاقة أيضاً موجبة بين الصداقة والإنجاز الأكاديمي، وأسفرت دراسة (ميلر وكوك Miller, Cooke) سنة 2003، أن الصداقة تعمل على زيادة التفاعلات الاجتماعية بين التلاميذ العاديين والتلاميذ ذوي الصعوبات داخل الفصل الدراسي. إضافة لدراسة (أليز جاردل

---

(1) الدرديري عبد المنعم (أحمد): **مرجع سابق**، ص ص101-102.

(2) عز الدين الأشول (عادل): **علم نفس النمو**، المكتبة الأنجلو مصرية، مصر، 1982، ص501.

Alles Jardel) سنة 2002، التي بينت أن الصداقة الحميمة داخل المدرسة تسهم في تكوين اتجاهات إيجابية نحو المدرسة[1].

كما توصلت (مديحة عثمان عبد الفضيل) سنة 1996، في بحثها حول الصداقة في مرحلة المراهقة وعلاقتا بالتحصيل، أن هناك علاقة موجبة بين الصداقة وأبعادها وتحصيل التلاميذ.

أما دراسة (بيرندت Berndt) سنة 2002، فأظهرت أن الصداقة الحميمة تؤثر تأثير موجب في التوافق الاجتماعي وتقدير الذات لدى الطفل وزملائه.

يتضح مما سبق أن الصداقة تمثل جانب من الجوانب الاجتماعية لدى التلميذ، وهي تعكس مدى توافقه الاجتماعي والمدرسي وقدرته على إقامة علاقات اجتماعية جيدة، ومن خلال ما ذكرناه في فصلنا الخاص بالمراهقة وفي المبحث الخاص بعلاقة مفهوم الذات بالتحصيل، فالمراهق ذو العلاقات الاجتماعية الواسعة يكون له مفهوم ذات إيجابي، وإدراك التلميذ لذاته إيجابياً يعينه على التحصيل الدراسي، فالأكيد أن علاقة الصداقة تساعد على زيادة التحصيل الدراسي.

ومن خلال ملاحظتنا عبر الحياة اليومية، توصلنا إلى أن انتماء التلميذ لجماعة أقران معينة يقوده للتطبع باتجاهاتها وسلوكاتها وقيمها ومعاييرها. فإذا كانت جماعة الأقران على مستوى عالٍ من الاهتمام الدراسي، فالتلميذ ينحو منحى هذا الاتجاه، وإن كانت جماعة الأقران مستهترة لا مبالية بأهمية التعلم، فاستمرار التلميذ لرفقة هذه الجماعة يخفض من مستواه التحصيلي من جهة، وقد يغير من نظرته للمدرسة من جهة أخرى.

4. التعلم التعاوني وأثره في التحصيل الدراسي:

لقد تطرقنا إلى هذا العنصر في الفصل الخاص بالمدرس وبينا مدى أهمية هذا الأسلوب كمدخل جديد لتطوير إدارة الفصل الدراسي وتطوير الممارسة التربوية، وهنا سوف نسلط الضوء على تأثير هذا الأسلوب على تحصيل الطالب، باستعراض ما توصلت إليه الدراسات في هذا المجال.

لقد أشارت الدراسات إلى أن أكثر من 85% من الأعمال التي تقام بالمدارس تقوم على أساس التعلم الفردي والتنافسي بين الطلاب، وأن أهم عنصر في فشل الأفراد في أداء وظائفهم لا

---

(1) الدرديري عبد المنعم (محمد): **مرجع سابق**، ص107.

يعود إلى نقص قدراتهم ومهارتهم العلمية، ولكن يُعزى إلى نقص في مهارتهم التعاونية والاجتماعية، نتيجة التغير الحاصل في بيئة العائلة والانتقال من العائلة الممتدة إلى العائلة النووية[1].

كما أظهرت دراسة (جونسون Jonson) سنة 1981، بعد تحليل 122 دراسة عن التحصيل من خلال التعليم التعاوني، انطلاقاً من المرحلة الابتدائية إلى مرحلة التعليم العالي، أن التعليم التعاوني يعمل على زيادة التحصيل الدراسي كما ذكر في كتاب التعلم التعاوني أنه سيؤثر تأثير موجب على تحصيل الطلاب، وعلى طرق وكيفية تعاملهم مع الآخرين، وعلى اتجاهاتهم نحو المدرسة واحترام الذات[2].

وأظهرت دراسة (لورد Lord) سنة 2001، حيث فحصت فيما يزيد عن 300 دراسة سابقة مرتبطة بالتعلم التعاوني ومخرجاته، أن هناك 110 سبباً لاستخدام التعلم التعاوني في مجال تدريس العلوم البيولوجية منها لتحسين: التفكير العلمي، اتجاهات الطلاب، عملية التقويم والمهارات الاجتماعية[3].

وباعتبار مرحلة المراهقة مرحلة تسودها الكثير من التغيرات النفسية والاجتماعية، وهي المرحلة التي يولي فيها المراهق اهتمام بالتحصيل باعتبار هذا الأخير يمثل مركز قوة، فقد أظهرت دراسة حول فعالية إستراتيجية التعلم التعاوني على التحصيل الدراسي وتقدير الذات لدى طلاب المدن المراهقين ذوي صعوبات التعلم، أن التعلم التعاوني أكثر فعالية من التعلم التقليدي في تحسين التحصيل الأكاديمي لدى هؤلاء الطلاب. كما توجد زيادة في تقدير الذات لديهم وهي دراسة أجرتها كل من (براندت وألزورث Ells Worth, Brandth) سنة 1996.

---

(1) بكر الحريري (هاشم): **إدارة الفصل بأسلوب العلم التعاوني وأثره في تحصيل الطلاب الدراسي**، المجلة الإنسانية، العدد 13، ص7.

(2) جونسون (دافيد) وجونسون (روجرز): **التعلم الاجتماعي والفردي**، ترجمة: رفعت محمود بهجت، عالم الكتب، 1998، ص64.

(3) الدرديري عبد المنعم (أحمد): **مرجع سابق**، ص94.

كما أظهرت دراسة (محمد مصطفى الديب) سنة 2001، التي شملت 96 طالب من الجامعة السعودية، أن التعلم التعاوني يسهم في زيادة التحصيل الدراسي وحب الاستطلاع والدافع المعرفي والاتجاهات نحو الآخرين، ولكن بدرجات متفاوتة[1].

أما (محمود مخزومي) سنة 2001، وفي دراسة أجراها على طلاب سنة أولى ثانوي قسم آداب، للتعرف على أثر التعلم التعاوني في تدريس العروض على تنمية الفكر الإبداعي، أظهرت الدراسة فاعلية التعلم التعاوني في تنمية التفكير الإبداعي وزيادة التحصيل الدراسي. ونفس النتيجة توصلت إليها (ميرفت صالح محمد) سنة 2002 على طلاب السنة الثانية ثانوي صناعي[2].

ومن خلال البحوث والدراسات المعروضة، نصل إلى أن التعلم التعاوني إستراتيجية هادفة لزيادة التحصيل الدراسي وتحسين المردود العلمي للتلميذ، من خلال تفاعله مع زملائه. هذا التفاعل الذي قد يأخذ منحى المجادلة الأكاديمية، أي النقاش والحوار للوصول إلى الحل الأمثل، أو منحى طلب الموافقة بمعنى طلب التلميذ من زميله تأييده في الفكرة أو الحل، الأمر الذي يتطلب منه التفكير والتحليل قبل إعلان موافقته أو تأييده. أما المنحى الثالث وهو التنافس الإيجابي أي الذي لا يؤدي إلى الصراع وإنما يدفع بالفرد للبحث عن الحلول وتحقيق مستوى أفضل وهو الهدف العام للجماعة.

كما ظهر من خلال الدراسات السابقة الذكر، أن التعلم التعاوني لا يخص فئة دون أخرى، ولا مستوى دراسي دون آخر، فكما حقق نتائج إيجابية بالنسبة للتلاميذ ذوي الصعوبات الدراسية حقق نتائج مماثلة للتلاميذ العاديين.

وكما كانت مخرجاته جيدة بالنسبة للمراحل الأولى من التعليم كانت كذلك في مراحل التعليم العالي.

وكما أثرت موجباً على الأطفال الصغار، أثرت موجباً على المراهقين، علاوة على أنه أسلوب ناجح سواء للتخصصات الأدبية والعلمية، والملاحظ أيضاً أن معظم الدراسات شملت مجموعات مختلطة من الذكور والإناث، وهذا ما يدفعنا للقول بأن الجماعة المختلطة في التعلم التعاوني قد تكون أكثر فعالية، وهذا ما أشار إليه (عبد المنعم أحمد الدرديري) بقوله: "إن

---

(1) مصطفى الديب (محمد):**مرجع سابق**، ص ص121-215.

(2) الدرديري عبد المنعم (أحمد): **مرجع سابق**، ص ص72-74.

المجموعات المتغايرة في النوع قد تبدوا أكثر فعالية من المجموعات المتجانسة في النوع في أثناء التعلم التعاوني، وهذا يسهم أيضاً في تجنب المشاكل التي قد تواجه الأطفال أثناء نموهم الاجتماعي. كما أن الأطفال يظهرون تعاون أكثر مع الجنس الآخر.

وفي عرضنا لجملة العوامل الداخلية والخارجية المؤثرة في التحصيل العلمي حاولنا التركيز والاعتماد على العوامل التي تخدم موضوع الدراسة أكثر. إلا أن هذا لا ينفي وجود عوامل أخرى كتأثير العوامل الجسمية كالجوع، التعب، الأمراض، ضعف الحواس...الخ وهي تدخل في نطاق العوامل الداخلية، إلا أنها قد تعود لتأثير العوامل الخارجية.

إضافة لتأثير البرنامج فالربط بين النظرية والتطبيق والواقع أمر يشعر المتعلم بالصلة بين الحقائق النظرية وتطبيقاتها العملية في الواقع.

ملخص الفصل:

التحصيل الدراسي هو عملية تتأثر بجملة من المتغيرات الداخلية والخارجية.

أما الداخلية فهي تلك التي تتعلق بالذكاء وشخصية التلميذ وإدراكه لذاته والدوافع التي تحفزه على العمل والإنجاز، وكذا استعداده أي مدى قبوله لعملية التعلم واكتساب مهارات، علاوة عن علاقة الجنس بالتحصيل الدراسي.

وتوصلنا إلى أن ارتفاع الذكاء يزيد من قدرة الطالب على التحصيل، والعكس، إلا أن هذه الفكرة ليست مسلّمة، باعتبار أن العديد من ذوي الذكاء المرتفع نتائجهم غير مرضية وهذا يعود لتدخل عوامل أخرى في عملية التحصيل.

والشخصية بما تتميز به من سمات إيجابية أو سلبية فلها بصمة على التحصيل الدراسي، وهي ترتبط ارتباط وثيق بمسألة التقدير الذاتي. فكلما كان إدراك الذات بنحو إيجابياً رفع ذلك من معنويات الطالب وبالتالي يزداد مستوى تحصيله العلمي. إلا أن إدراك الفرد للذات يتأثر تأثراً كبيراً بتقدير المحيط له خاصة على المراهق، والتحفيز الذي يتلقاه الطالب ذو قيمة وأهمية كبيرة، سواء ما ارتبط منه بالنطاق العاطفي أو الفكري أو الأخلاقي، فهو يمثل طاقة تدفعه للوصول إلى الهدف، وهذا مرتبط بمدى استعداده لعملية التعلم، لأن العلاقة بين الاستعداد والتحصيل سببية وكلما زاد استعداد الطالب نجحت عملية التعلم.

وفي خضم كل هذه العوامل يبرز الجنس كعامل له علاقة بالتحصيل وتوصلنا إلى أن الفتيات أكثر تفوقاً من البنين في المجالات الأدبية، بينما يتفوق الذكور على الإناث في المجالات العملية، وتعزو هذه الفروق حسب الباحثين إلى الاعتقادات الفكرية لكل من الذكر والأنثى حول قدراتهم العقلية من جهة، واهتمام أساتذة المواد العلمية بالذكور على حساب الإناث.

أما العوامل الخارجية فقد صنفناها ضمن قسمين الأول خاص بالبيئة الأسرية، ويتضمن الاتجاهات الوالدية وعلاقتها بالتحصيل وتأثير المكانة الاجتماعية، وكذا الجو الأسري. أما القسم الثاني فخصصناه لتأثير البيئة المدرسية انطلاقاً من تأثير المعلم إلى تأثير جماعة الأقران، وكذا المناخ المدرسي، وأولينا أهمية خاصة للتعلم التعاوني باعتباره حلقة الربط بين جميع التلاميذ ويضم كلا الجنسين. وتوصلنا إلى أسلوب التنشئة الذي يتبناه الأولياء له تأثير كبير على سلوكه وطبيعة الشخصية مما يؤثر على تحصيله الدراسي. كما وجدنا أن هناك فروق في تنشئة كل من

الذكر والأنثى، بحيث أصبحت الفتاة تحظى في يومنا هذا باهتمام أكبر من الذكر. إضافة لإتباع الأولياء لأسلوب الديمقراطي مع الفتاة والتسلطي مع الذكر.

"وهذه الفكرة تناهض الفكرة التقليدية التي تؤكد على دونية الأنثى في المجتمعات العربية وعلى التمييز الأبوي ضد الإناث"[(1)]. مما يرجح لنا تفسير أن الأسلوب الديمقراطي يشجع ويساعد على التحصيل الدراسي.

والمكانة الاجتماعية هي الأخرى تؤثر على تحصيل التلميذ، فالمستويات الاجتماعية العائلية والاقتصادية الميسورة تزيد من أداء التلميذ، والمكانة الاجتماعية المنحطة والاقتصادية الصعبة تحد من أدائه، نظراً للصعوبات التي يواجهها التلميذ لاسيما على المستوى المادي.

هذا إضافة إلى تعزيز النظام المدرسي لهذه الفوارق الاجتماعية وإعادة إنتاجها. إلا أن هذا لا ينفي وجود رغبة وطموح التلاميذ المحرومين من تحسين مستواهم المعيشي، ويجدون في التحصيل العلمي منفذ لذلك.

أما عن الجو الأسري فنستنتج أنه كلما كان الجو هادئ يتسم بالاستقرار وغياب الاضطرابات والصراعات الأسرية فهو يساعد الأطفال على التحصيل العلمي، أما سيادة الصراعات والتناقضات علاوة عن التفكك الأسري فهذا الأمر يصعب على الأطفال تحقيق مستوى كافي من التعليم والحصول على نتائج دراسية جيدة.

وبانتقالنا للبيئة المدرسية وجدنا أن التحصيل العلمي مرتبط بطبيعة العلاقات الاجتماعية التي تسود المحيط المدرسي سواء بين التلاميذ أو بين التلاميذ والمعلم.

فإذا ما اتسمت العلاقة بين المعلم والتلاميذ بالإيجابية، وتبررها طريقة وأسلوب التعامل الديمقراطي والتعاون وتقبل المعلم للتلميذ والتلميذ للمعلم ساعد على نشاط التلميذ الإيجابي.

والمناخ المدرسي يتأثر بنوع التفاعلات التي تجتحيه، فالظروف المناسبة والبيئة الملائمة تساعد على التوافق الاجتماعي داخل المؤسسة التربوية، مما يساعد على عملية التحصيل.

وجماعة الأقران هي الأخرى لها علاقة بالتحصيل فالصداقة الحميمية تؤثر تأثير موجباً على التوافق الاجتماعي وتقدير الذات للطالب، وبالتالي على تحصيله الدراسي. واتجاه جماعة الرفاق نحو التعلم بصفة خاصة والمدرسة بصفة عامة من شأنه أن يؤثر على اتجاه التلميذ

---

(1)أسعد علي (وظفة)، علي جاسم (الشهاب): **مرجع سابق**، ص287.

نحوهما طبقاً لعملية التطبيع الاجتماعي، وسيادة جو المنافسة بين الأقران يدفع كل تلميذ إلى تقديم أحسن أداء وأكبر مجهود ممكن لتحقيق أفضل النتائج.

أما التعلم التعاوني فهو أكثر فاعلية في زيادة التحصيل الدراسي والمردود العلمي كون عملية التفاعل فيه تأخذ منحى المناقشة كما تأخذ منحى المنافسة، وهذا من أجل هدف واحد هو هدف المجموعة وهو هدف علمي، إضافة إلى أن المجموعات التي تضم كلا الجنسين هي أكثر فعالية ونشاط وهذا ما يقودنا للحديث في الفصل القادم عن تأثير الاختلاط على التحصيل الدراسي.

الفصل السابع

نظام الاختلاط المدرسي

تمهيد

الاختلاط في التعليم يعني بالدرجة الأولى التعليم بين البنين والبنات سوياً في المدرسة بدون فاصل بينهما، وعندما يختبر الطالب أو الطالبة عملية النضج الجنسي والغريزي في مرحلة المراهقة، سؤال يطرح نفسه: ماهي طبيعة الآثار التي تولدها تجربة الاختلاط بين الجنسين في المرحلة الثانوية على صعيد العملية التعليمية والتربوية؟ خاصة وأن ظاهرة الاختلاط في التعليم لم يكن بالدرجة التي هي عليها الآن، ولكي نفهم هذا التطور ونفهم تأثير الاختلاط، سنتعرض لبداية ظهوره في بعض البلدان الغربية التي عممت هذا النظام، وكذا البلدان العربية بصفة عامة، والجزائر بصفة خاصة، لننتقل لدينامكية التفاعل داخل القسم المختلط، وبعد ذلك قمنا بعرض بعض التجارب التي بينت مستوى الأداء العلمي للتلاميذ بين الاختلاط والانفصال، والأثر الاجتماعي للاختلاط في التعليم، كما تعرضنا في آخر الفصل لآراء بعض المعلمين والأولياء لإثراء الموضوع.

المبحث الأول: جذور نظام التعليم المختلط:

لقد اخترنا من خلال هذا المبحث الحديث عن تاريخ الاختلاط المدرسي في فرنسا وألمانيا باعتبارهما من بين البلدان الغربية القلائل التي عممت نظام التعليم المختلط، أما باقي البلدان الغربية، فقد حافظت على جزء من التعليم غير المختلط كما هو سائد الآن في كل من كندا وأستراليا والسويد وأيرلندا وغيرها من البلدان الغربية الأخرى.

أولاً: لمحة تاريخية عن نظام التعليم المختلط في البلدان الغربية:

1. في نظام العليم الفرنسي:

أ. بداية القرن 19: حيث كان يقتصر تعليم الإناث إلى مرحلة المتوسطة فقط، في حين تعليم الذكور يمتد إلى ما بعد ذلك وحتى للتعليم العالي، وهذا باعتبار أنه غير ضروري للإناث. حيث كانت البرجوازية تدعم هذا الاتجاه، تحت فكرة تعليم الإناث لتدريبها على دورها كامرأة في المجتمع من منطلق الاختلاف الطبيعي بين عمل المرأة والرجل في المجتمع، فالرجل محور عمله ونشاطه الجوانب السياسية والثقافية والاقتصادية، أما المرأة فمركز نشاطها البيت والأسرة[1].

ب. في النصف الثاني من القرن 19: تمَّ تخطي مرحلة جديدة هي الاعتراف بحق الإناث في التعليم الثانوي من طرف الجمهورية الفرنسية الثالثة بواسطة قانون (كميل سي Comill See) حيث أعطى هذا القانون دفعاً جديداً لحق تعليم الإناث.

إلا أن الهدف من تمديد مدة التعليم للفتاة إلى مرحلة التعليم الثانوي لم يختلف عن سابقه، وهو إعداد الفتاة للحياة الأسرية، لأن مصير كل فتاة هو الزواج وتكوين أسرة. وهذا ما صرحت به اللجنة الإدارية لتعليم الإناث سنة 1889: "إن من فضيلة ثانويتنا للإناث، أنها لا تكونهن للحصول على وظائف وإنما تكون أمهات العائلات للقيام بالمهام التربوية"[2]. وعليه فهذه اللجنة تعتبر شهادة التعليم الثانوي لقب شرفي للفتاة لا يخولها للدخول للجامعة.

(1) Fize (M.) **:** ***Les pièges de la mixité scolair****e*, presse de la Renaissance, Paris, 2003, p.p. 46-56.

(2) Mosconi (Nicole) : ***La mixité dans l'enseignement secondaire un faux semblant***, Paris, PUF, p.28.

أما عن محتوى البرنامج، فقد كان هناك اختلاف بين برنامج الإناث والذكور، بحيث شمل برنامج الذكور إضافة للعلوم تدريس اللغات كاللغة الإغريقية واللاتينية، بينما برنامج الإناث فقد اقتصر على التعليم الأدبي المرتكز على اللغة الفرنسية واللغات الأجنبية فقط، باعتبار الطابع العلمي هو من اختصاص الذكور.

ومن هنا نصل إلى أن نموذج المرأة في التعليم الثانوي كان نموذجاً تقليدياً يحدد مصير المرأة في الأدوار الاجتماعية التالية: الزوجة و الأم، يشترط بها الخضوع التام للرجل في إطار العائلة، وفكرة تعليم المرأة قائمة على ضرورة مساعدة الأبناء في دراستهم، من منطلق حق إنساني ديمقراطي يحقق المساواة. واستمر الوضع كذلك حتى الحرب العالمية الثانية التي كانت نقطة تحول في العديد من المجالات. فحصلت العديد من التطورات في الوضع، نتيجة مطالبة ثانويات البنات بتحسين نوعية الدراسة، واستجابة لذلك، تمَّ تحضير أنواع من البكالوريا في بعض المؤسسات، كما تمَّ استدماج بعض الفتيات ضمن الأقسام النهائية بثانويات خاصة بالذكور لتحضير شهادة البكالوريا نظراً لنقص الإمكانيات، كما تم تنصيب عدد من الأساتذة النساء تحاشياً للدخول في الجدل الذي تثيره فكرة أساتذة رجال لتدريس الإناث بالتوازي مع فكرة الانفصال بين الجنسين في التدريس.

كما تم سنة 1894 استدراج ضمن برنامج تعليم الإناث المواد التالية: الرياضيات، العلوم الطبيعية والفيزيائية، إضافة للغات[1]، وهكذا تكوّن نوع من الحراك الاجتماعي للنساء.

كما شكلت الحرب العالمية نقطة تحول في ميدان تعليم النساء، فالأوضاع الاجتماعية التي تمخضت عن الحرب العالمية أحدثت تغيير في وضعية المرأة نتيجة ذهاب الرجال لساحة القتال.

وفي سنة 1924 ظهر المرسوم الوزاري (ليون برار L. Berard) حيث سعى لتحقيق المساواة بين الذكور والإناث عن طريق توحيد أوقات الدراسة وساعات التدريس وكذا البرنامج[2]. إلا أنه ورغم ذلك ظل مبدأ الانفصال بين الجنسين في نظام التعليم محافظ عليه.

ج. بعد الحرب العالمية الثانية: تم فتح أقسام مدرسية للجنسين في مؤسسة واحدة وهذا نظراً للصعوبات الاقتصادية والاجتماعية الناجمة عن الحرب، كما تم فتح مؤسسات ثانوية "نموذجية" خصصت لتجريب المناهج البيداغوجية في إطار الاختلاط.

(1) Mosconi (Nicole) : **op. cit**., p.34.
(2): **Ibid,** p 35.

وتقول نيكول مسكوني: "إلى عام 1957 لم يقم نظام الاختلاط في فرنسا إلا تحت دعاوي النقص الحاصل في الإطارات التعليمية (المدرسين والمدرسات) والنقص في المباني المدرسية، ومع رفض دخول الجهة المعنية في النقاشات الحادة مع الأطراف التي كانت ترفض حينها بقوة هذا النظام التعليمي المختلط، متخوفة بذلك من انعكاسات الفروق الطبيعية بين الجنسين، لم يكن هناك وسيلة لتجنب النقاش الأخلاقي الرافض للاختلاط سوى الحديث عن غياب الخصوصية الجنسية بين الطلاب والطالبات. ومن أن حلم التلاميذ كان إيجاد علاقات صداقة وزمالة متبادلة[1].

نستنتج من ذلك أن هذا النوع من التعليم لقي اعتراضات، لاعتبارات أخلاقية، وكانت حجة مؤسسي هذا النظام هو تغطية النقص في الهياكل والإمكانيات المادية والبشرية، مستبعدين في ذلك إدخال الاختلاط بدوافع أيدلوجية.

واستمر هذا النظام قائم بتعليمة وزارية وبدون قرار من السلطة التشريعية. وبعد نقاشات حادة تم توحيد المدرسة العليا لتكوين المدرسات (Fontenay aux rose) بالمدرسة العليا لتكوين المدرسين (Saint-Claud) سنة 1981. وبعدها في سنة 1982 أصدرت السلطة السياسية الفرنسية قراراً يتعلق بالاختلاط في التعليم وذلك تحت شعار تطبيق مبدأ الديمقراطية[2]، أي ضمان التساوي في الفرص والحظوظ بين الإناث والذكور والسعي لتغيير الذهنيات لكي يتم القضاء على كل تمييز ضد النساء.

2. في نظام التعليم الألماني:

تعود البدايات الأولى للتعليم النسائي في ألمانيا لأوائل العصور الوسطى وبالتحديد في القرن الثامن حيث أقيمت أول أديرة نسائية، والتي كانت تقوم فيها الراهبات بتعليم أنفسهن بعض العلوم الدنيوية مثل الحساب، القواعد والهندسة والفلك والموسيقى. وبعد ذلك بدأت الأديرة في استقبال النسوة المرموقات في المجتمع وبنات رجال النبلاء اللائي كن يتلقين التعليم من الراهبات.

---

(1) Mosconi (Nicole) : **op. cit**., p.16.

(2) Fiee (M) : **op. cit,** p.78.

أما نساء وبنات الفقراء كن يقبلن فقط للعمل كخادمات في الأديرة. وكان المحتوى التعليمي ينصب حول تعليم القراءة والكتابة والأعمال النسائية الهامة كالخياطة والحياكة إضافة للتعليم الديني.

ولم يتوقف طموح فتيات ونساء رجال البلاط على هذا التعليم، بل كن يسعين لتعلم العلوم والفنون الدنيوية مثل الأدب العالمي وخاصة الأدب الفرنسي والموسيقى، مما لم تستطع القيام به، فتمت الاستعانة بالمدرسين الفرنسيين، بحيث كانت الفتيات تتلقين الدروس في البلاط، فكان بذلك تعليم مميز للطبقة الارستقراطية(1).

أ/ القرنين الرابع والخامس عشر: بدأت تظهر المدارس الخاصة بالإناث والتي كان غالبية مدرسها معلمات، حيث ساهم في ظهور هذا النوع من المدارس ازدهار المدن ووعي وقوة الطبقة البرجوازية، وكذلك تطور اللغة الألمانية لتحل محل اللغة اللاتينية التي كانت لغة المتعلمين فقط.

وكانت أسر النبلاء والأسر المحافظة تحافظ على تقاليد الفصل في التعليم بين الإناث والذكور بشكل خاص.

أما الأوساط البرجوازية في المدن مثل هامبورج وكولون وبون وفرانكفورت فلم يكن هناك فصل في المرحلة الابتدائية.

ب/ القرن 18: استمر الاختلاط بين الجنسين في المرحلة الابتدائية والظروف هي التي لعبت دور في إقامة التدريس المشترك للبنات والأولاد. وكانت بعض هذه الأسباب وجود مدرس واحد وفصل واحد فقط في بعض القرى. إلا أن الأمر كان مخالف في المدن، فرغم وجود مدارس خاصة بالبنات كان بعض رجال الطبقة البرجوازية يرسلون أبنائهم نحو المدارس المختلطة(2).

أما المرحلتين الإعدادي والثانوي فكان الفصل بين الجنسين هو السائد وذلك منذ القرن الخامس عشر.

أما في مرحلة التعليم الجامعي أو العالي فكان مسموح للذكور الالتحاق بالجامعة المختلطة للقيام بدراسات أدبية أو علمية. أما البنات فلم يسمح لهن بذلك إلا في حدود المدارس العليا

---

(1) همام (سيد): **التوقعات الإيجابية لم تتحقق**، مجلة المعرفة، العدد 139، نوفمبر، 2006، الموقع الالكتروني: www.almarefa.com

(2)**نفس المرجع** .

الخاصة بالبنات فقط. وكان يرتكز تدريب البنات في هذه المدارس على العمل اليدوي و المنزلي وعلى تعلم الدين، بهدف دمج الفتاة في المجتمع كامرأة وزوجة وأم.

أما العلوم الطبيعية والحساب فكانت تدرس على هامش المهارات السابقة، وبدون الخوض والتعمق فيها، باعتبارها مواد صعبة جداً على الجنس اللطيف.

كما أن الفتاة بعد نهايتها لهذه المرحلة لم تكن تحصل على أي شهادة كدليل على إنهاء التعليم، واستمر هذا الوضع حتى نهاية القرن 19[1].

ج/ في بداية القرن 20: وتحت ضغط الحركة النسائية البرجوازية الصاعدة، بدأ الاختلاط يدخل المرحلة الثانوية في فترة حكومة قايمار (1913-1933)، إلا أن نظام الاختلاط تراجع بعض الخطوات للوراء أثناء فترة الحكم النازي لألمانيا (1933-1945).

د/ بعد الحرب العالمية الثانية: أدخلت ألمانيا الشرقية نظام الاختلاط مرة ثانية في مدارسها سنة 1945، أما في المدن الكبرى مثل (برلين) و(بريمن) وولاية (هيسن) فكانت البداية في الخمسينيات، وفي فترة الستينيات بدأ النظام يعم كل المدن فكان الهدف الأساسي هو تحقيق المساواة بين الذكور والإناث[2].

ومن خلال ما تعرضنا له فيما يخص تاريخ النظام التعليمي المختلط سواء في فرنسا أو ألمانيا، نلاحظ تقارب كبير بينهما، لاسيما فيما يخص الهدف من تعليم الفتاة، الذي كان لا يتجاوز حدود جدران البيت.

وكذا وجود فروق بارزة في البرامج المستعملة لتدريس الإناث، والبرامج الخاصة بتدريس الذكور، حيث شملت الأولى على الدراسات الأدبية والشؤون المنزلية، في حين اقتصرت الثانية المجالات العلمية والأدبية.

ولقد ارتبط نظام الاختلاط بالحركات التحررية النسوية لاسيما في فرنسا، وكان الهدف من قيامه هو تحقيق الشروط المدعمة لمبدأ المساواة بين الجنسين والديمقراطية في التعليم، واعتماده كقاعدة تربوية تهدف إلى محو الفوارق وتحقيق المساواة في مجال التعليم بين الذكور والإناث.

---

(1)همام (سيد): **مرجع سابق.**

(2)**نفس المرجع.**

أما في باقي البلدان الغربية الأخرى والتي عملت على نهج سياسة الاختلاط المدرسي، فالحال لم يكن مغاير، فلقد اعتمدته إما استجابة لدواع اقتصادية أعقبت الحرب العالمية الثانية، أو استجابة لقرارات سياسية وأيدلوجية لم تعتمد على أي أساس من التجربة العلمية أو الضرورة التربوية. كما أن للاستعمار الغربي يد في التعليم المختلط، حيث تقول الدكتورة كريستين مايرز: "لم يكن للفتيات الالتحاق بالجامعة في اسكتلندا إلا تلبية للاحتياجات التي فرضها التوسع الإمبراطوري البريطاني، حيث أن الحاجة في بعض البلدان المستعمرة والمتمسكة بأعرافها الدينية كالهند مثلاً، كانت ترفض أن تعالج النساء من طرف أطباء ذكور، لذا عملت الجامعة على فتح أبوابها أمام الفتيات من أجل تخريج طبيبات ومدرسات للعمل في هذه المستعمرات البريطانية"[1].

وعليه، فهل هذا يعني أن تبني العديد من الدول العربية نظام التعليم المختلط هو توريث من الاستعمار؟ وما هي وقائع نظام التعليم العربي على أثر هذا النظام؟

وهذا ما سنحاول معرفته من خلال النقطة التالية .

ثانياً: ظاهرة الاختلاط بين الجنسين في نظام التعليم العربي:

1.الاختلاط في نظام التعليم الأردني:

بدأ التعليم المختلط في الأردن منذ الأربعينات من القرن الماضي، وهو كما يرى الخبير التربوي (جهاد الزبيدي): "لم يكن لقناعة وزارة التربية الوطنية بضرورة الاختلاط، وإنما لأسباب أخرى، أهمها عدم وجود العدد الكافي من الطلاب والطالبات في بعض القرى والأماكن النائية لافتتاح مدرسة للطلاب وأخرى للطالبات"[2]. فكان يسمح بالاختلاط إذا لم يتجاوز عدد التلاميذ العشرين ،وهذا في المرحلة الابتدائية فقط.

أما بالمدارس الإعدادية والثانوية فليست هناك تجربة حكومية. ولكن التعليم الجامعي في الجامعات الحكومية والخاصة هو تعليم مختلط بالكامل. وقد كانت لأول تجربة اختلاط ضمن الجامعات الأردنية ملاحظة سلبية، وعلى حسب رأي الدكتور (عدنان الحوراني) أستاذ علم الاجتماع، ليس بسبب الاختلاط، لأن المشاكل التي حصلت اكتست الطابع الفردي، لأن المجتمع الأردني لم يكن مهيأ للاختلاط والبيئة التي نشأ عليها الأفراد لا تبيح الاختلاط.

---

(1) Fiee (M) :**OP Cit**, p 25

(2)حجازي (مازن):_**المجتمع يرفض الاختلاط**، مجلة المجلة، الشركة السعودية للأبحاث، الرياض، 30 أفريل 2005 الموقع الالكتروني: www. Majala.net

ولوحظ كذلك مع أن الطلاب في البداية كانوا يتجنبون الجلوس أمام الجنس الآخر، إلا أنهم سرعان ما تأقلموا مع الوضع وأصبحوا يلتقون في ساحة الجامعة[1].

كما لم تسجل أي تجاوزات من الجنسين بسبب الاختلاط، ولكن لوحظ ظاهرة ارتداء العديد من الفتيات للحجاب.

أما المدارس الأجنبية الموجودة بالأردن فهي تبدي اتجاه إيجابي نحو التعليم المختلط، وتؤمن بأن الاختلاط أمر طبيعي، كما لوحظ تأنيب مديري هذه المدارس للطلبة الملتزمين دينياً[2].

ومنه فإن الاختلاط في الأردن كان مقبولاً من طرف المجتمع الأردني، لكن في إطار محترم من العلاقات التي تربط الجنسين، بالرغم من عدم تحبيذ المدارس الإسلامية والمسيحية لذلك، إلا أن هذا لا ينفي وجود الاتجاه المحبذ للاختلاط بدون ضبط العلاقات بين الجنسين والذي تمثله المدارس الأجنبية.

2. الاختلاط في نظام التعليم اليمني:

بالرغم من الشطر الجنوبي من اليمن كان خاضع لحكم الاستعمار البريطاني إلا أن نظام التعليم فيه كان قائم على الانفصال بين الجنسين. ولم يبدأ الاختلاط فيه حتى سنة 1975 عندما أصدر التنظيم السياسي الحاكم حينها توجيهاته بالاختلاط في التعليم طبقاً لما أوصى به المؤتمر التربوي الأول الذي عُقد في العام نفسه[3].

وهكذا تحول النظام التعليمي بمختلف مستوياته إلى النظام المختلط، وفقاً للمفهوم الاشتراكي لبناء المجتمع القائم على مشاركة الرجل والمرأة في الحياة والعمل، وحرص الحزب الاشتراكي على تعميم التعليم المختلط باعتباره قرار تربوي وظاهرة صحية إنسانية تذيب الحواجز الاجتماعية والثقافية بين الرجل والمرأة، وتساعد على التخلص من الأفكار والمفاهيم

---

(1):حجازي (مازن): **مرجع سابق.**

(2)**نفس المرجع.**

(3)الهروجي (خالد): **التعليم المختلط في عهد الإمامة، مجلة المجلة،** الشركة السعودية للأبحاث، الرياض 30 أفريل 2005 الموقع الالكتروني: www. Majala.net.

المتخلفة عن المرأة، ورفع مستوى التعليم للجنسين نتيجة التنافس الإيجابي بين الطلاب والطالبات، وتكوين أفضل العلاقات بين الجنسين[1].

واقتضى نظام التعليم المختلط في اليمن توحيد الزي الدراسي للإناث والذكور في وحتى في الجامعة أيضاً. كما منعت الطالبات من ارتداء الحجاب[2].

أما في شمال اليمن فقد بدأ التعليم المختلط في عهد الحكم الإمامي وبعده الحكم الجمهوري، واستمر الحال كذلك حتى أواخر السبعينات عندما بدأت وزارة التربية والتعليم اليمنية بإجراءات انفصال البنين عن البنات في التعليم، وتخصيص مدارس للطلاب وأخرى للطالبات، وهذا تحت تأثير الضغوط التي مارستها المؤسسات الدينية التي تدعو إلى تطبيق سياسة عدم الاختلاط.

وشملت عملية الفصل هذه مرحلتي الإعدادي والثانوي فقط وفي المدن الكبرى دون سواها، وتشير الإحصائيات إلى أن عدد المدارس الابتدائية المختلطة باليمن بلغ عام 1988 حوالي 4458 مدرسة، تقابلها 78 مدرسة خاصة بالإناث فقط، و1700 مدرسة خاصة بالذكور[3].

أما بعد الوحدة اليمنية بين الشمال والجنوب سنة 1990، بدأ الإعداد للفصل نهائياً بين الإناث والذكور في التعليم العام، لتتم هذه العلمية كلية سنة 1993 بالمدن الكبرى فقط.

أما التعليم الجامعي الذي بدأ في اليمن مع مطلع السبعينات فهو قائم على النظام المختلط، باستثناء جامعة العلوم والتكنولوجيا التابعة للحزب اليمني للإصلاح والتي خصصت للإناث قاعات منفصلة عن قاعات الذكور[4].

وعليه نصل إلى أن نظام الاختلاط في اليمن لم يكن توريث من الاستعمار البريطاني، وإنما كان نتاج لتبني سياسة النظام الاشتراكي القائم على اشتراك المرأة والرجل في الحياة. إلا أن هذا النظام تلقى اعتراضات في هذه الدولة من طرف التيارات الدينية، مما دفع الدولة إلى التراجع عن هذه السياسة في اتخاذ الإجراءات لإقامة نظام الانفصال بين الجنسين، تحاشياً لأي نزاعات أو صراعات في الدولة.

---

(1) الهروجي (خالد): **مرجع سابق**

(2)**نفس المرجع**.

(3) **نفس المرجع**.

(4)**نفس المرجع**.

3. الاختلاط في نظام التعليم المصري:

إن أول مدرسة مصرية لتعليم الفتيات أنشئت عام 1873 وهي مدرسة "السيوفية" بعد ذلك أنشئت مدرسة "القربية" ثم ضمت المدرستان ضمن مدرسة واحدة وأطلق على المدرسة الجديدة اسم "المدرسة السنية للبنات" والتي خرجت منها أول مظاهرة نسائية مصرية في ثورة 1919.

وأول من فتح المجال للتعليم المختلط بمصر هي مدارس الجالية الأجنبية، وفي دراسة للدكتورة "ليلى بيومي" ترى أن التعليم المختلط في مصر ارتبط بالدعوة لتحرير المرأة، وتحديداً بتاريخ الحملة الفرنسية التي حملت معها الأفكار التي تدفع المرأة للتحرر والتمرد. كما تشير الدكتورة إلى أن الدعوة للتعليم المختلط ارتبطت مجملها بمسيرة الحركة النسائية في مصر، والمتمثلة في الدعوة لتعليم النساء وسفورهن، حيث أنشئت في مصر أول مدرسة أجنبية للبنات سنة 1835 على يد (ليدز) وهو انجليزي[1].

ولتعزيز الدعوة إلى التعليم المختلط ظهرت موجة من المطبوعات النسائية بدأت عام 1892، كمجلة الفتاة، الفردوس، كما أصدر اتحاد النساء المصريات عام 1925 مجلة "المصرية" كما أصدرت رابطة فتيات النيل مجلة "المرأة الجديدة".

ولقد لقي هذا الاتجاه تدعيماً من السلطة السياسية آنذاك، وقد عرفت المدارس الإعدادية نظام الاختلاط لأول مرة سنة 1955، حيث طبق كتجربة نموذجية. وفي عام 1970 قررت بعض مدارس القاهرة التي تطبق نظام الاختلاط إلغائه والفصل نهائياً بين الطلاب والطالبات، وهذا نتيجة ظهور حملة قومية يقودها رجال التعليم في مصر ضد الاختلاط في المدارس الإعدادية والثانوية، محذرين من خطورة الأمر لاسيما في سن المراهقة، وهذا بعد أن ظهرت بعض الانحرافات الأخلاقية بين الطلاب والطالبات في المدارس المشتركة.

كما ظهرت وبرزت العديد من الرؤى المضادة للاختلاط باعتباره نموذج يحمل الكثير من الأفكار المضادة للإسلام، كتصور أن هذا الأخير مصدر قهر للمرأة.

ومازال نظام التعليم في مصر لليوم يتضارب بين مؤيد ومعارض، نتيجة للنزاعات القائمة بين دعاة التحرر خاصة التحرر النسائي، وكونه مطلب يحقق المساواة، وبين المحافظين في

---

(1) حسن (كمال): **التعليم كان ومازال مختلط بحركة التحرر النسائي، مجلة المجلة**، الشركة السعودية للأبحاث، الرياض، 30 أفريل 2005 الموقع الالكتروني: www. Majala.net.

المجتمع المصري كون هذا النظام يتصادم مع المبادئ الإسلامية. إضافة لخلقه العديد من المشاكل الاجتماعية.

4. الاختلاط في نظام التعليم تونسي:

انتشر التعليم في تونس بعد حصولها على الاستقلال سنة 1956. حيث أنشئت العديد من المدارس حتى يتمتع كل فرد بحقه في التعليم، خصوصاً وأن الفتاة التونسية لم تكن تتمتع بهذا الحق قبل الاستقلال[1].

واختير نظام التعليم المختلط في المدارس والثانويات وحتى الجامعات، لكن شهد تعليم الفتاة نقص بالنسبة لتعليم الذكور، حيث كان عدد الفتيات لا يتجاوز خمس فتيات في قسم يضم ثلاثين تلميذاً، وشيئاً فشيئاً بدأ عدد الفتيات يتصاعد بالمدارس والثانويات. وصار الاختلاط أمراً بديهياً في المجتمع التونسي، وحتى المحافظون لا يثيرون مسألة الاختلاط في المدارس والجامعات. ومن أهم نتائج تطبيق نظام الاختلاط في المجتمع التونسي حدوث تغيير جوهري في نمط تفكير التونسيين رجالاً ونساء، صغاراً وكباراً. فالعائلة التونسية لا تجد أي حرج أبداً في الاختلاط وتعتبره أمراً عادياً، خاصة في المجال الدراسي، فهدف العائلة التونسية النجاح والتفوق للطالب والطالبة دون الوقوف عند مسألة الاختلاط، واللافت للانتباه أن الكتاتيب هي الأخرى أصبحت مختلطة في الوقت الحالي.

5. الاختلاط في نظام التعليم السعودي:

أهم ما يميز التجربة السعودية عن باقي دول العالم هو عدم الاختلاط في التعليم والفصل بين البنين والبنات، مما جعلها توضع تحت مجهر الدراسة من طرف الدول الغربية التي تدرس فعالية عدم الاختلاط ومدى نجاعة هذا النظام.

إلا أن هذا لا ينفي وجود حالات نادرة وتاريخية للاختلاط فرضتها الظروف الصعبة لاسيما في القرى، حيث كان التعليم يتم في الكتاتيب، أما المدارس الحكومية فكانت خاصة بالبنين دون البنات، بينما عرف افتتاح مدارس لتعليم البنات تأخراً. مما دفع العديد من الأولياء إلى تعليم

---

(1) علوش (حفيظة): **الاختلاط مكسب حضاري**، مجلة المجلة، الشركة السعودية للأبحاث، الرياض، 30 أفريل 2005 الموقع الالكتروني WWW. Majala.net .

بناتهم بالاستعانة ببرامج الذكور، وتدريسهن في البيت، ليتعداه بعد ذلك إلى طرق أبواب مدارس الذكور، وإلحاق بناتهم بها مجبرين بذلك مديري المؤسسات[1].

وهكذا شهد التعليم نظام مختلط بطرق غير رسمية نظراً لإلحاح الأهالي، ونشير إلى أنه وحتى في العاصمة الرياض فتحت أول مدرسة حكومية لتعليم البنات قبل 45 عاماً فقط، لكن هذا لا ينفي بعض الجهود التي كانت تمارس في الخفاء لتعليم الإناث، كإنشاء "مدرسة البنات الفلاحية" سنة 1932 والمدرسة التابعة لمؤسسة الثقافة الجامعية التي جمعت ما لا يقل عن 400 تلميذة، ومدرسة الخوجة بالمدينة المنورة[2].

تتبنى الدولة السعودية نظام عدم الاختلاط: أولاً انطلاقاً من قواعد دينية بتحذير الشريعة الإسلامية من الاختلاط بين الجنسين بشكل عام، ولاسيما في سن المراهقة أي يكون التهيج لدى الأولاد والبنات كبيرا خاصة في هذا العصر الذي تطبعه الفضائيات والانترنيت بشكل خاص.

وثانياً من منطلق أكاديمي هو أن التحصيل العلمي في المدارس غير المختلطة ظروفه أحسن، فلا ينشغل الأولاد بالبنات ولا التحرش بهن، ولا في التنافس الذي قد يؤدي إلى الصراع مما يضعف التحصيل العلمي لدى الجنسين.

ثالثاً: ظاهرة الاختلاط في النظام التربوي الجزائري:

شرعت الجزائر المستقلة في تطبيق سياسة ديمقراطية التعليم على الجنسين، ففتحت لهما مجالاً واسعاً للالتحاق بالمدارس ومواصلة التعليم بكل مراحله. ومسألة الاختلاط في الواقع هي ضرورة فرضتها التطورات السريعة التي شملت جميع المجالات، رغم التناقضات والمعطيات الثقافية للبيئة الجزائرية التقليدية، ومن خلال هذا المبحث سنتطرق إلى النظام التعليمي الجزائري، بعرض موجز لمرحلتي ما قبل الاستعمار يليها مرحلة الاستقلال وكيفية تبني نظام التعليم المختلط.

---

(1) الخريف (بدر): **حالات نادرة للاختلاط فرضتها ظروف البدايات الصعبة**، مجلة المجلة، الشركة السعودية للأبحاث، الرياض 30 أفريل 2005 الموقع الالكتروني: www. Majala.net.

(2)**نفس المرجع**.

1. مرحلة ما قبل الاستعمار:

كان التعليم قبل مجيء الاستعمار يتم في الزوايا والكتاتيب والمساجد، حيث كان يتعلم بها أبناء الجزائريين اللغة العربية وحفظ القرآن، واعترف الجنرال (فاليزي) عام 1834 أن وضعية التعليم في الجزائر كانت جيدة قبل التواجد الفرنسي، لأن كل الجزائريين تقريباً يعرفون القراءة والكتابة، إذ تنتشر المدارس في أغلبية القرى والمداشر[1]. وهذا ما يؤكد فعلاً درجة المستوى التعليمي الذي كان سائد في الجزائر، ففي مدينة الجزائر كانت بكل مسجد مدرسة، يجري فيها التعليم مجانياً[2].

2. مرحلة الاستعمار:

منذ دخول الاحتلال الفرنسي للجزائر عمل على تحويل الزوايا والمساجد إلى ثكنات عسكرية وكنائس بهدف القضاء على التعليم وتجهيل الفرد الجزائري وطمس الشخصية العربية الإسلامية، وفي الفترة الممتدة ما بين 1882-1892 شهد التعليم الحكومي الفرنسي بالجزائر توسعاً كبيراً، ابتداء من التعليم الابتدائي وحتى التعليم العالي، وكان الهدف من ذلك تعليم لغة قومهم وقواعدها، كما أن الكثير من أبناء الجزائريين كانوا يتركون المدرسة بسبب الفقر، إضافة إلى أن التعليم لم يكن إجباري، واستمرت الأوضاع كذلك إلى مرحلة ما بعد الاستقلال.

3. مرحلة ما بعد الاستقلال:

بعد جلاء المستعمر الفرنسي من كامل التراب الوطني اتخذت الحكومة الجزائرية الفتية العديد من الإجراءات من أجل إصلاح المنظومة التربوية، خاصة وأن الاستعمار خلق نسبة أمية تتجاوز 90% من أفراد الشعب الجزائري[3]. فعملت على إدماج العديد من المدارس التابعة لجمعية علماء المسلمين للقطاع الحكومي حيث بلغت نسبة التمدرس سنة 1966 بالمستوى الابتدائي 52% وفيما يلي جدول رقم (1) يبين عدد المتمدرسين سنة 1973 بالمستوى الابتدائي لكل من البنين والبنات.

---

(1) Robert (C.) et autres : ***Les algériens musulmans et la France***, Presse universitaire de France, Paris, 1968, p.318.

(2) زوزو (عبد الحميد): **نصوص ووثائق في تاريخ الجزائر المعاصر (1830-1900)**، المؤسسة الوطنية للكتاب، الجزائر، 1985، ص206.

(3) العلوي (محمد الطيب): **المدرسة الأساسية خصائصها وغاياتها**، مجلة التربية، وزارة التربية الوطنية، العدد 1، جانفي، فيفري، 1982، ص11.

جدول رقم (1): يبين عدد المتمدرسين سنة :1973

الجنس	ذكر	أنثى	المجموع
العدد	1364647	874099	2238746

المصدر: زرهوني (محمد): التعليم في الجزائر قبل وبعد الاستقلال، موفم للنشر، ص50.

من خلال الجدول يتبين لنا بوضوح أن هناك تفاوت كبير بين عدد الذكور والإناث المتمدرسين حيث أن عدد الذكور يفوق عدد الإناث.

كان نظام التعليم في الجزائر قبل الإصلاح يضم ثلاث مستويات هي التعليم الابتدائي والتعليم المتوسط والتعليم الثانوي.

أ. نظام التعليم في الجزائر قبل عملية الإصلاح:

وكان يضم ثلاث مستويات[1]:

التعليم الابتدائي: ومدة الدراسة به 6 سنوات وعام إضافي للتلاميذ المعيدين قصد إعطائهم فرصة ثانية لامتحان شهادة الدراسة الابتدائية.

التعليم المتوسط: ومدة الدراسة به 4 سنوات وينتقل التلميذ إلى هذا النوع من التعليم بعد اجتيازه لامتحان شهادة التعليم الابتدائي والنجاح فيه.

التعليم الثانوي: ومدة الدراسة به 3 سنوات تنتهي باجتياز امتحان شهادة البكالوريا، وهذا حسب اختصاص الطالب بعد توجيهه في السنة الثانية ثانوي، علماً أن الانتقال من مرحلة التعليم المتوسط إلى التعليم الثانوي تتم بعد الحصول على شهادة التعليم المتوسط.

ب. نظام التعليم في الجزائر بعد عملية الإصلاح:

لكل إصلاح خصائصه التي تميزه عن غيره من المشاريع الإصلاحية، وقد أتى إصلاح المنظومة التربوية الجزائرية تبعاً لقرار من وزارة التعليم الابتدائي والثانوي، لتتحرر من الفلك التربوي الفرنسي الذي كان ضد الرغبة الوطنية ولغير صالح الجزائريين، حيث كان الدافع لوضعه استغلال الجزائري وقهره وتكوين يد عاملة وفكر لخدمة فرنسا.

---

(1) **وزارة التعليم الابتدائي والثانوي**: مجلة همزة وصل، العدد 12، 1976-1977، ، ص ص19-21.

ومن أهم أهداف عملية الإصلاح: [1]

1. ضمان تسع سنوات دراسة لكل طفل ضمن مرحلة التعليم الأساسي الإجباري والمجاني.
2. توحيد لغة التعليم وهي العربية، فالجزائر بعد الاستقلال أبقت على اللغة الفرنسية واستبعدت اللغة الوطنية، مما أدى إلى تأجيج على الساحة الفكرية.
3. ربط محتوى البرنامج باللغة العربية الإسلامية.
4. العناية بالتوجيه للخروج من التوجيه العشوائي الذي مارسه النظام التعليمي دون مقاييس علمية.
5. بعث الحياة الاجتماعية بالمدرسة بإشراك المعلمين ومساعدة الأسرة تحت إطار جمعية أولياء التلاميذ.

وقسم التعليم إلى مراحل:

أ/ مرحلة التعليم الحضاني للأطفال الذين تتراوح أعمارهم بين أربع وست سنوات.

ب/ مرحلة التعليم الأساسي: ومدتها تسع سنوات، حيث دمجت هذه المرحلة بين المرحلتين، مرحلة التعليم الابتدائي ومدتها ست سنوات

ج/ مرحلة التعليم الثانوي ومدتها ثلاث سنوات.

ج. خصائص نظام التعليم في الجزائر:

وبعد هذه النظرة الخاطفة لنظام التعليم في الجزائر، ومن خلال أهداف الإصلاح التربوي، نصل إلى أن نظام التعليم بعد الاستقلال أصبحت تميزه خصائص وسمات بعد فتح مجال التعليم لكل أطفال، ودون تمييز بين الذكر والأنثى، وبين الغني والفقير لاسيما مع إجبارية التعليم ومجانيته، وفيما يلي سنستعرض أهم هذه الخصائص:

1. تعليم مجاني للجميع:

وهذا انطلاقاً من مرحلة الحضانة إلى مرحلة التعليم العالي، كما تكفلت الدولة بدفع منح لأطفال المناطق الصحراوية، وللطلبة الفقراء في المرحلتين المتوسطة والثانوية، وهذا مساعدة من الدولة وتشجيعاً منها على طلب العلم[2].

---

(1):العلوي (محمد الطيب):**مرجع سابق**،ص ص 11-24

(2) تركي (رابح): **أصول التربية والتعليم**، ديوان المطبوعات الجامعية، 1990، ص389.

2. تعليم إجباري:

تبنت الدولة قانون إجبارية التعليم في مرحلة التعليم الأساسي، وهذا من أجل ضمان الحد الأدنى من التعلم للفرد تحاشياً لانتشار الجهل والأمية، كما أن ترك التلاميذ لمقاعد الدراسة بعد (09) تسع سنوات تمكنه من اكتساب مهارات وتأهله للالتحاق بمراكز التكوين المهني لاستقبال الحياة العملية.

3. تعليم حكومي خاضع للدولة:

قطاع التعليم هو ملك للدولة، وهذا ما تنص عليه المادة 10 للأمرية المرقمة (76-35) المتعلقة بتنظيم التربية والتكوين في الجزائر "إن النظام التربوي الوطني من اختصاص الدولة ولا يسمح بأي سيادة فردية أو جماعية خارج إطارها المحدد لهذا الأمر"[1].

4. تعليم مختلط:

لقد سبق وذكرنا أن التعليم في الجزائر إجباري لكل طفل دون تمييز بين فتى أو فتاة، مما جعل مجال التعليم مفتوح على مصراعيه لأبناء الجزائريين ذكوراً وإناثاً، بانتهاج نظام التعليم المختلط ابتداء من المراحل الأولى للتعليم وحتى المراحل العليا دون استثناء، كما شمل الاختلاط السلك التربوي بكامله، إدارة وأساتذة، إلا أن هذا لا ينفي وجود بعض المؤسسات التربوية غير المختلطة الخاص بالإناث أو الخاصة بالذكور من بقايا النظام الذي كان سائد قبل الإصلاح، ويقول رابح تركي "القاعدة العامة هي أن الأغلبية الساحقة من مدارس ومراكز، ومعاهد التعليم في الجزائر يجري فيها التعليم المختلط بين البنين والبنات ويصدق ذلك على سائر مراحل التعليم، ويسري الاختلاط بين الجنسين حتى في مجال تكوين إطارات التعليم من معلمين وإداريين"[2].

وعموماً فإن الجزائر هي في طريق توحيد النظام بتطبيق سياسة الاختلاط في التعليم، حيث أنها قامت مؤخراً بإدماج العديد من المؤسسات التربوية الخاصة بالإناث والذكور.

وقد تعود أسباب تبني الجزائر لسياسة الاختلاط في التعليم إلى:

---

(1) **الجريدة الرسمية**، العدد 33، السنة 17، 1976، ص513.

(2) تركي (رابح): **مرجع سابق**، ص389.

اعتقاد السلطات التربوية في الجزائر بأن الاختلاط في التعليم بين الجنسين يحقق ديمقراطية التعليم، حيث تتاح فرص متكافئة للجنسين، إضافة لتجسيد وحدة التكوين والتوجيه العلمي والتربوي للبنين والبنات، ولمناطق الريف والحضر[1].

إن سياسة البلاد في السبعينيات كانت قائمة على النظام الاشتراكي الذي يفرض مشاركة المرأة والرجل في الحياة الاجتماعية، وكذا إخراج المرأة من الانزواء الذي عاشته إبان الفترة الاستعمارية.

وبالرغم من انتهاج الجزائر مبدأ الاختلاط في التعليم وتحقيقيه صدى في وسط المجتمع نتيجة فتح مجال التعليم للمرأة، إلا أنه لقي بعض المعارضات من جانب بعض الأسر الجزائرية، وهذا راجع لخصائص المجتمع الجزائري التقليدي المحكوم بالعادات والتقاليد التي ترفض فكرة الاختلاط انطلاقاً من الأسرة، وهذا ما تعرضنا له سابقاً في فصل التنشئة الاجتماعية، الأمر الذي دفع هؤلاء الآباء لحرمان بناتهم ونسائهم من التعليم بتاتاً أو عدم السماح لهن من مواصلة التعليم في بعض المراحل العليا خوفاً عليهن من الاحتكاك ومخالطة مجتمع الذكور[2].

ولكن بعد التغيرات الاجتماعية الحاصلة في الأسرة الجزائرية، لاسيما نمو التعليم حيث أصبح هذا الأخير بالنسبة للمرأة بمثابة المخرج من أجل تطوير وضعيتها، مما أثر على دورها الاجتماعي، أصبح مشكل الاختلاط في التعليم في مجتمعنا الجزائري غير مطروح، وأصبح شيء طبيعي فرضته القوانين.

وبالرغم من هذا التغير الفكري، فهذا لا يلغي التمسك الثقافي والديني للمجتمع الذي يعمل دوماً على المحافظة على المرأة ضمن مجتمع مختلط.

---

(1) لعويرة (عمر): **أثر الاختلاط الجنسي على التحصيل العلمي والذكاء والتوافق النفسي لطلبة المرحلة الثانوية**، معهد علم النفس وعلوم التربية، جامعة قسنطينة، 1996، ص 113.

(2) تركي (رابح): **مرجع سابق**، ص395.

المبحث الثاني: ديناميكية التفاعل داخل القسم المختلط:

أولاً: المعلم داخل القسم المختلط:

مما لا شك فيه أن تأثير الاختلاط على التحصيل الدراسي لا يرتبط فقط بطبيعة العلاقات التي تربط الجنسين داخل المحيط المدرسي، ولا بالتخصص والمواد الدراسية، وإنما يتأثر الأداء الدراسي من طرف الطالب بعلاقته بالمعلم. مما يدعونا للتساؤل هل هناك فرق في تعامل المعلمين مع الجنسين؟ وما تأثير ذلك على إنجاز التلاميذ؟ وعلى العملية التعليمية ككل؟

لقد أبرزت العديد من الأبحاث الأساليب السوية التي تتبع داخل الأقسام المختلطة لتكريس تفرقة المدرسين بين الإناث والذكور. فترى نيكول مسكوني: "إن الأساتذة يضعون تصورات حول التلاميذ بناء على مظهرهم وجنسهم الأمر الذي يساهم في إعطاء صورة مختلفة"[1].

فجنس التلميذ يلعب دور في تحديد العلاقة البيداغوجية التي تربط المعلم بتلميذه وتصوره له. فالمعلمون سواء كانوا رجالاً أم نساء لديهم تصور مسبق على أن الذكور أكثر ذكاء وإمكانية من الإناث، لاسيما في المواد التقنية والعلمية، حيث يعتبرون الذكور عباقرة بينما الإناث أقل موهبة، وهذا ما سنوضحه من خلال بعض الممارسات التي تحصل من المعلم. حيث تتجلى في إصرار المعلمين على الطلب من الإناث استظهار الدروس السابقة العرض، أكثر من الذكور، والعكس فالذكور توجه إليهم الأسئلة من أجل بناء الدرس الراهن والذي هو بصدد العرض[2]. وهذا ما يرجح فكرة تصور المعلمين بأن الذكور أذكى من الإناث وإمكانياتهم تفوق إمكانيات الإناث.

إضافة لذلك فالمعلمون يولون أهمية للذكور أكثر من الإناث، ويتبين ذلك من خلال قطعهم في غالب الأحيان لحديث البنات وللالتفات للذكور. كما يميل الأساتذة للذكور المتفوقين ويعطونهم قيمة أكبر من الفتيات المتفوقات. أما الذكور ذوي التحصيل المنخفض فيسعى الأساتذة دوماً للرفع من مستواهم العلمي، لاعتقادهم بأن الذكور أذكياء وضعف نتائجهم يعود إلى تكاسلهم

(1) Mosconi (Nicole) : **op. cit**., p

(2)Fize (M) : **op. cit**., p 147

لا لشيء آخر. أما سوء تحصيل الإناث فهو يعزو إلى عجزهن ونقص قدراتهن[1]. ومن خلال تسجيل في شريط فيديو عُرض في المؤتمر العالمي للعلوم سنة 1999 من طرف اللجنة الفرنسية لليونسكو، حيث تم تصوير سير درس في مادة الرياضيات بقسم مختلط تبين من علاقة الأساتذة بالتلاميذ، حث وتشجيع ومساعدة الأساتذة للذكور لإيجاد الحل أكثر من مساعدتهم للإناث، وفي حالة عدم تمكن الذكور من إيجاد الحل فهم يفسرون ذلك بعامل الكسل. أما إخفاق الإناث فيعدونه إلى عجزهن ونقص قدراتهن وإمكاناتهن.

كما حدد ذات المصدر مسؤولية أعضاء التربية من معلمين، ومستشاري التوجيه وحتى الأسرة في تدعيم مجهودات الذكور. لأنه ينتظر دوماً منهم نتائج أفضل من الإناث[2]. فالمعلمون يمدحون الأداء الجيد للتلاميذ أكثر من مدحهم للأداء الجيد للإناث. ولو كانت الفتاة على قدر كبير من الامتياز[3].

كما أن النقد للأداء السيئ يوجه للإناث أكثر مما يوجه للذكور[4]. وتدخل الأساتذة في التلاميذ وتوجيه ملاحظات لهم هو الآخر يتميز بالاختلاف، فمعظم الملاحظات والتوجيهات المقدمة للإناث هي قائمة على أساس نصائح أمومية. أما التوجيهات المقدمة للذكور فهي عادة ما تخص السلوكات لا الدراسة إضافة إلى أنهم يتلقون مدح في حالة عدم الفهم أكثر من الإناث[5].

أما عن وضعية الجلوس فدلت دراسة كل من (سابران وكول Sebrin et Coll) سنة 1973، أن الإناث اللائي يجلسن في المقاعد الأولى من الصفوف يتلقين إهتمام أكبر من الإناث اللائي يجلسن في المقاعد الأخيرة. أما الذكور وإن كانوا في الأماكن الأخيرة فهم يتلقون نفس الاهتمام الذي تجده الإناث في الأماكن الأولى[6].

وبالرغم من هذا الاختلاط في المعاملة بين الذكور والإناث الذي هو لصالح الذكور يقول (دورو بلات Duru-Bellat)،الذي هو لصالح الذكور، فالإناث أقل صعوبة في التكيف المدرسي وأكثر انصياعاً وخصوصاً للقوانين المدرسية وطاعة وانتباهاً للأساتذة وهدوء داخل

(1) Fize (Michel), **op. cit**., p 148.

(2) Duru-Bellat (M.) **:** ***L'école des filles***, l'Hamath, France, 1990, p.85.

(3)Ministère de l'éducation, ***Fille et femmes à l'école, les cahiers pédagogique***, France, n°372, Mars 1999.

(4) : **Ibid**.

(5) Lescaret (O.) et Leonardis (M.) **:** ***Séparation des sexes et compétence***, l'Harmattan, Paris, p.103.

(6) **Ibid**., p.103.

القسم، مما يسهل مهمة الأستاذ في التعامل معهن. على عكس الذكور فكثيراً ما يثيرون المشاكل نتيجة لسلوكات التشويش والفوضى، مما يبرر قساوة العقوبة الموجهة للذكر بالنسبة للأنثى[1].

وعلى كل، فالتصرفات التي تصدر من الأساتذة تتم دون وعي منهم في أغلب الأحيان، ودون تعبير أو إبداء لرأي يدل على التمييز بين الجنسين، وإنما يعبر عن ذلك بطرق خاصة، من أهم هذه الطرق عملية التقييم التي أبرزت فروق كبيرة بين الذكور والإناث. وتشير الأبحاث إلى أن عملية التقييم في بداية التمدرس أي المراحل الابتدائية من التعليم هي لصالح الإناث. بيد أن هذا التمييز يتناقص كلما صعدنا في السلم التعليمي، لينقلب الوضع بعد ذلك في مرحلة التعليم الثانوي، ويصبح التقييم لصالح الذكور خاصة في المواد العلمية، وتضيف نفس الأبحاث إلى أنه بالرغم من النشاط المتساوي للإناث والذكور داخل قاعة القسم فالمعلمين أكثر انتباهاً واهتماماً بالذكور من الإناث[2].

وفي بحث أجراه الباحث (ميراي ديسبلات Mirielle Displat) سنة 1990 مع أساتذة مادة الفيزياء رجال ونساء في مرحلة الإعدادي، حيث أعطيت لهم أوراق امتحانات للتصحيح، وكل ورقة من الأوراق تحمل مرة أسم ذكر، ثم يعدا تصحيحها مرة أخرى باسم أنثى فلوحظ أنه عندما تكون الورقة جيدة وتحمل اسم ذكر تحصل على علامة جيدة، بالمقابل عندما تكون الورقة متوسطة العلامة تكون أقل قسوة عندما تحمل اسم أنثى[3].

وعليه فالتجربة توضح أن هناك إفراط في التقدير لصالح أوراق الذكور وتقدير أقل للأوراق الجيدة للإناث، وبالعكس هناك تسامح مع الأوراق السيئة للإناث وقسوة مع الأوراق السيئة للذكور.

ومنه فالتعامل باختلاف بين الذكور والإناث لاسيما في المواد العملية، يدعم الإحساس عند الإناث بوجوب أن يكنَّ أقل معدلاً من الذكور في هذه المواد، مما يولد لديهن الاعتقاد بأنه لا يمكن لهن الحصول على علامات أفضل من الذكور إلا إذا اكتسبن روح هذه المواد مثل الذكور [4].

(1) Lescaret (O.) et Leonardis (M.) : **op. cit**., p.p.

(2) Zazzo (B.) : ***Les conduites adaptives en milieu scolaire, intérêt de la compréhension entre les filles et les garçons***, édition enfance, France, 1982, p.p.267-282.

(3) Lescaret (O.) et Leonardis (M.) : **op. cit**., p.104.

(4)**Ibid**., p.105.

وتجدر الإشارة أن الأساتذة سواء كانوا رجال أم نساء فهم يتصرفون بنفس الأسلوب في عملية التنقيط.

واكتشفت الدراسات أيضاً أن مستوى الفروق لا يتوقف عند مسألة التنقيط فقط، بل حتى في الملاحظات الموجهة للتلاميذ عن طريق الكشوف، فحصول كل من الذكر والأنثى على نفس المعدل لا يستلزم توجيه نفس الملاحظة لكل منهما، فغالباً ما يعلق على عمل الفتاة "بعمل جيد وأصلي" أما الذكر "يمكنه العمل أكثر".

أما فيما يخص التوجيه، فنفس الظاهرة تكرر فبالرغم من حصول بعض التلاميذ على نفس المعدل الذي يؤهلهم لنفس الشعبة. فعادة ما يوجه الذكور إلى شعبة علمية والبنات إلى شعبة أدبية من طرف مجلس الأساتذة والتوجيه، وهذا يرجع إلى منطلق التخوف من عدم قدرة الإناث على التكوين ذو طابع تقني أو علمي. في حين أن المستوى الذي يظهر به الذكور هو ليس بمستواهم الحقيقي ويمكنهم العمبل أكثر. وغالباً ما يحث الأساتذة الذكور للتوجه نحو أقسام علمية بالرغم من رغبة البعض في التوجه نحو دراسات أدبية. وهذا اعتقاداً منهم بأن توجه الطالب لهذا النوع من الدراسات يحط من قيمته كذكر أمام الإناث. إضافة إلى أنه إهدار لإمكانيته وقدراته العقلية [(1)].

وقد وجهت العديد من الانتقادات للأساتذة فيما يخص هذا التمييز، وكانت معظم إجاباتهم ترجع هذا التمييز للأسرة قبل أن يكون لأي سبب آخر، ويستدلون في ذلك بطلب الأولياء شعب علمية للذكور وشعب أدبية للإناث

ففي سنة 1999 سجلت في فرنسا نسبة الأولياء الذين يطالبون في السنة الأولى ثانوي شعبة علمية للإناث 24.6% أما للذكور قدرت النسبة ب 37.5%، أما نسبة الأولياء الذين يحبذون شعبة أدبية للإناث قدرت بـ 18.7% و5.3% بالنسبة للذكور [(2)].

وعليه ومن خلال ما سبق نصل إلى أن الأساتذة لهم دور كبير وفعال في تعزيز الفروق الجنسية. فالتلميذ يعمل بحسب التصور ونظرة الأستاذ إليه. فإذا رآه مجتهداً عمل التلميذ وفق هذا التصور، وإذا رآه كسولاً عمل كذلك وفق هذه النظرة، وهو يعمل على تدعيم نظرة كل جنس لذاته مما يؤثر على مردود كل تلميذ.

---

(1)Fize (Michel) :**Op cit**, p.103.

(2) **Ibid**., p.147.

كما أن الأساتذة يسندون نتائج الإناث إلى عملهن، ونتائج الذكور إلى قدراتهم العقلية والذهنية، ويوجهون عدم تفوق الذكور على الإناث في معظم الأحيان ليس لنقص إمكانياتهم وإنما لكسلهم وعدم اهتمامهم الكبير بالدراسة وقلة انضباطهم بالنسبة للإناث. وهذا الاختلاف في تقييم الذكور والإناث يعزو إلى ازدواجية المعيار في التقييم"[1].

ثانياً: ديناميكية التفاعل بين التلاميذ داخل القسم المختلط:

كل جماعة اجتماعية وخلال تعاملها فهي تظهر ديناميكية معينة. وقد أثبتت العديد من الدراسات أن الديناميكية داخل الأقسام المختلطة تتميز بديناميكية خاصة بين الإناث والذكور.

فالتفاعل بين الإناث والذكور تبرز فيه السيطرة الذكورية، والإناث لا يستطعن فرض أنفسهن أمام الذكور، ويتجلى ذلك من خلال تمكن الذكورمن جلب انتباه الأساتذة، وسرعة الإجابة لديهم، ومقاطعتهم لإجابة الفتيات، دون أن يتلقى هذا التصرف من التلميذ بالتعديل من طرف الأساتذة، بل العكس فعادة ما يتحول انتباه الأستاذ للذكر دوماً تاركاً إجابة الأنثى خاصة في المواد العلمية[2]. وهذا يشير إلى أن التدخل غير متوازن في القسم المختلط.

كما لوحظ أن البنات أكثر عناية بالمهام المطلوبة من طرف الأساتذة من الذكور، مما يجعل الأساتذة يطلبون دوماً منهن الصعود إلى السبورة لإنجاز رسوم توضيحية وخطوط بيانية. أما الذكور فيطلب منهم البرهنة على هذه البيانات أو شرحها أو إعطاء تفسير لها[3].

وهذا يشير إلى تقسيم الأساتذة للمهام بين الذكور والإناث، مما يدعم التقسيم الجنسي للقدرات. فالذكور ينتجون الأفكار والإناث تعمل على التطبيق والطاعة، وهذا ما يساهم في تطوير القدرات الفكرية للذكور وتثبيطها لدى الإناث.

أما في الأقسام الأدبية فتتميز هذه الأخيرة بأقلية الذكور داخلها، وهذا راجع لعدم اختيارهم لهذه الشعب وانخفاض نسبة توجيههم إليها. لوحظ في هذا النوع من التخصصات استعانة بعض

---

(1) Fize (Michel), **op. cit**., p.145.

(2)جريدة باب: **ألمانيا تتجه نحو منع الاختلاط**، جريدة باب، الرياض، العدد 3686، الموقع الالكتروني: www.bab.com

(3) Jarlegan (A.) : **Les interactions verbales maitre-élève en cours de mathématique**, ministère de l'éducation nationale, France, HS n° 10 du 02 novembre, 2000. (www.oc.nancey.metz.fr)

الذكور بالأساتذة مما يثير سخرية الإناث منهم، أما البعض الآخر فلا يجرؤ على طرح الأسئلة على الأساتذة رغم عدم الفهم والصعوبات. وهذا اعتباراً لمكانة الذكر التي تفوق مكانة الأنثى[1].

ورغم عدم تفوق الذكور على الإناث في المواد الأدبية دراسياً وفي الأقسام الأدبية عدداً، فتتميز هذه الأقسام بسلطة الذكر. وهذا الأخير يلعب دور الزعيم والقائد، وهذا للمحافظة على الصورة التقليدية التي رسخها المجتمع للذكر التي لا تتطابق مع صورته الآنية داخل القسم المختلط، الذي تتميز فيه الإناث على الذكور في المواد الأدبية، مما يولد جو مشحون بين الذكور والإناث تجعل العلاقات تتسم بالتوتر.

أما في الأعمال الجماعية لاسيما في المواد التي تتطلب عمل فريق في الجانب التطبيقي كالعلوم الفيزيائية، وأثناء تشكيل المجموعات عادة ما يطلب الأساتذة من الذكور القيام بالإنجازات التقنية التي تتطلب الدقة ومساعدة الإناث للقيام بها[2].

هذا التصرف من الأساتذة يدعم عند الفتاة ويرسخ في فكرها أنها غير قادرة على الإنجاز، فتؤثر هذه الطريقة من التعليم سلباً عليها. علاوة على أنها تشجع التقسيم الجنسي للمهارات والمعارف، من منطلق تصنيف غير علمي. وفي كثير من الأحيان يرفض الذكور الاختلاط بالإناث في هذه المواد خاصة الفيزياء، بحجة أن الإناث أقل سرعة ومهارة في الأعمال التكنولوجية، وهذا بخلق منافسة بين جماعات الذكور والإناث رغبة من الفتيات في إثبات عكس اعتقادات الذكور حولهن، وسعياً من الذكور لإبراز قدراتهم ومهاراتهم[3].

وقد تتشكل أفواج التلاميذ بصفة تلقائية ودون توجيه من الأستاذ بصفة غير مختلطة ويلاحظ في هذا النمط من الاختيار غير الموجه واللاوعي من طرف التلاميذ راحة هي العمل من طرف التلاميذ سواء كانوا ذكوراً أم إناثاً. حيث يستعرض التلاميذ كل قدراتهم الإبداعية. كما أثبتت الدراسات أن نسبة التفاهم بين الإناث والذكور تكون أكثر إذا كانوا منفصلين، على عكس الجماعات المختلطة التي تتميز بسيطرة الذكور على الإناث[4].

---

(1) Duru-Bellat (M.) : **Filles et garons à l'école, approches sociologiques et psychologiques**, *revue française pédagogie*, n°109, 1994.

(2) Aerbisher (V.) : **La construction de l'identité masculine ou féminine chez les adolescents**, CNDP, 2000. (www.oc.nancey.metz.fr)

(3) Aerbisher (V.) **: op. cit**.

(4) Ministère de l'éducation, ***Fille et femmes à l'école, les cahiers pédagogique***, France, n°372, Mars 1999.

أما في البحوث التي عادة ما تطلب في المواد الأدبية، ومن أجل إنجازها ينضم ثلاث أو أربع تلاميذ، ثبتت رغبة الذكور في العمل مع الإناث لأنهن أكثر اهتماماً وجداً في العمل علاوة على قدرتهن على حسن الكتابة.

وتؤدي أحياناً رغبة الذكور في العمل مع الإناث خاصة المتفوقات لتنافس الذكور على العمل في فريق عمل أنثوي مما يؤدي إلى حد الشجار[1].

والأعمال التي تتطلب جهد فيزيائي والتي تتجلى من خلال مادة التربية البدنية خاصة، لوحظ أثناء المباريات الجماعية المختلطة تصدر الذكور للمراكز المتقدمة في الفريق، بينما الإناث يبتعدن دوماً للمراكز الخلفية، والسبب في ذلك يعود لعدم قدرة الفتيات على تحمل قوة الذكور، ولا روح قتالهم علاوة على تخوفهن من الضربات وعدم تحملهن الكثير من الألعاب التي تمارس فيها القوة.

مثال آخر عن مادة تتطلب جهد عضلي وهي مادة الرقص، وإن كانت لا تمارس في معظم مؤسساتنا فهذا لا ينبغي وجود هذه المادة في بعض المؤسسات الخاصة بالإناث تذكر على سبيل المثال "ثانوية وريدة مراد".

يتبين أن الإناث أكثر اهتماماً بهذه المادة على عكس الذكور فهم يثيرون كثير من الفوضى والضجيج والسخرية أثناء الحصة، وهذا يعود لكون هذا النشاط أنثوي أكثر منه ذكوري [2]، وهذا أيضا يشير إلى تقسيم مجال النشاط البدني الدراسي حسب خصوصية الجنس.

وعموماً أثبتت الدراسات أنه في الأعمال الجماعية يختلف سلوك البنات عن البنين، حيث تميل الفتيات للتعاون بشكل أكبر من الأولاد بينما يميل الأولاد للمنافسة[3].

ونستنتج مما سبق أن القسم المختلط يتميز بديناميكية تفرض سلطة الذكور وعدم قدرة الإناث على فرض أنفسهن أمامهم، وهذه السلطة مدعمة بسلطة الأستاذ، من خلال معاملته المتميزة بين الذكور والإناث. بالرغم من تفوق الإناث على الذكور تحصيلاً في المواد الأدبية،

---

(1) Mosconi (Nicole) : **Femmes et savoir, la société, l'école et la division sexuelles des savoirs**, l'Harmattan, 1994, p.106-107.

(2) Davisse (A), Louveau (C) **: Education physique et sportive : réussite des filles et mixités**, Autrement dit, 2000, p.120.

(3) هشام (سيد): **مرجع سابق**.

وتفوقهن عدداً في الأقسام الأدبية وهذا ما يبرر تكريس العلاقات الاجتماعية التي تعطي الذكر مكانة وتقدير أعلى من مكانة وتقدير الفتاة.

ثالثاً: الأداء العلمي بين الاختلاط والانفصال:

لا شك أن لكل نظام تعليمي إستراتيجية متبعة في عملية التدريس لها هدفها، وقد شهدت الآونة الأخيرة دراسات عديدة حول جدوى عملية الاختلاط في التعليم وانعكاساتها على التحصيل العملي للطالب. فما هو تأثير الاختلاط على مستوى أداء وإنجاز كلاً من الذكور والإناث على حدٍ سواء؟

1. الاختلاط بين الجنسين وتأثيره على التحصيل:

لقد لوحظ فروق بين إنجاز الطلاب وإنجاز الطالبات. ففي مارس 2001 كشفت أول دراسة موسعة ذات طابع علمي أجريت في هذا المجال بأستراليا تحت إشراف وزارة التربية، حيث أوكلت الدراسة إلى 19 وحدة بحث ضمت فرقاً مختلطة من المدرسين والأخصائيين التربويين والاجتماعيين، أن للاختلاط انعكاسات سلبية عدة، أبرزها تراجع قدرات الذكور على التحصيل العملي خاصة في سن المراهقة[1].

أما الباحث (أندريه روش) مؤلف كتاب "الهوية الذكورية" يقول إن مساوئ تجارب الاختلاط لا تكمن فقط في قصورها عن تدارك الفوارق التي كانت قائمة في السابق بسبب العقليات الاجتماعية، بل أن الاختلاط في حد ذاته أدنى إلى إفراز وخلق فوارق جديدة، تتمثل في تراجع قدرات التلاميذ الذكور على التحصيل العلمي، بدءاً من المرحلة التكميلية أو الإعدادية وحتى مرحلة التعليم الثانوي، حيث لا يتجاوز عدد الناجحين الذكور في امتحان البكالوريا 63% من مجموع المسجلين في المدارس المختلطة في حين تصل نسبة النجاح في المدارس التي لا تعتمد الاختلاط إلى 76% ويرجع الباحث أسباب هذه الظاهرة إلى التأثرات السلبية لوجود البنات والذكور في أقسام مشتركة، و خاصة في سن المراهقة، حيث يؤدي ذلك إلى تراجع قدرات الذكور على التركيز والتحصيل العلمي، والمفعول ذاته موجود أيضاً لدى البنات، لكنهن في

---

(1) بن محمد فؤاد (عبد الوهاب): **حصاد الاختلاط**، مجلة المجلة، الشركة السعودية للأبحاث، الرياض 30 أفريل 2005 الموقع الالكتروني: www. Majala.net.

العادة أكثر انضباطاً والتزاماً بالقواعد الدراسية من الذكور، ولذا فإن هذه الانعكاسات بالنسبة لهن محدودة جداً[1].

وفي كندا يقول جانيل جونييه أستاذ مشرف على رسائل الدكتوراه بجامعة (لافال)، قبل خمس أو ست سنوات أصبحت نسبة الطلاب الذين لا يتجاوزون التعليم الثانوي 30%. وقد أدت هذه النتائج السلبية إلى ضرورة فتح الحوار حول العودة إلى نظام التعليم غير المختلط[2].

أما في فرنسا فيقول (ميشيل فيز Michel Fize) أن منهج التعليم المتبع والذي يدعو إلى الاختلاط يؤدي إلى نتائج سلبية. وهذا الأمر يؤثر على مردود الطالب والطالبة على حدٍ سواء. ويؤكد أن الاختلاط لا يقلل من الفروقات الجنسية بين الطلبة بل على العكس من ذلك يعمقها ويؤججها [3].

فمنذ 1970 أصبح المستوى التعليمي يتدنى في فرنسا وبشكل تصاعدي فالإحصائيات تشير إلى أن 20.5% من المراهقين التي تصل أعمارهم إلى 15 سنة يقرءون النصوص بصعوبة. في مقابل 10% عند البنات، وقد توصل لهذه النتائج من خلال تحقيق أجرته منظمة التجارة والتنمية الاقتصادية سنة 2000[4].

وقد تعدى تأثير الاختلاط في نظام التعليم إلى بروز فروق في التخصصات المدروسة من طرف الجنسين، فمعظم الدراسات أسفرت عن ميل الذكور للدراسات العملية والتقنية، واتجاه البنات نحو الدراسات الأدبية، مما انعكس على نوعية الوظائف التي تمارسها كل منهما، وحتى على الأجور المترتبة على نوعية الوظائف. واكتشف تميز الأولاد عن البنات بمقدرتهم الحسابية والقدرة على التخيل والتفكير والابتكار في المواد العلمية،على عكس الفتيات فهن أقل قدرة وإمكانية في المواد ذات الطابع التقني، مما يجعلهن يفقدن الثقة بأنفسهن مقارنة بالذكور، ويضعف تحصيلهن في هذه المواد، بينما يبرزن مهارة عالية في اللغات والأدبيات.

حيث أثبتت الدراسات والأبحاث المكثفة من مراكز البحث في الغرب بألمانيا تدني مستوى التحصيل العلمي للفتيات في الرياضيات والهندسة والفيزياء والكيمياء وانخفاض إقبال الطالبات على التخصصات العلمية والاتجاه إلى التخصصات النظرية في المدارس المختلطة أكثر من

---

(1)بن مد فؤاد (عبد الوهاب):**مرجع سابق**.

(2) Fize (M.) : **op. cit**., p.67.

(3)**Ibid**., p.p. 249, 269.

(4) **Ibid**., p.p.256-257.

المدارس غير المختلطة، مما أدى إلى انخفاض في عدد المعلمات في الحقول العلمية، وانخفاض عدد المتقدمات للدراسات العليا في مجال الفيزياء والرياضيات مما أدى إلى سيطرة الذكور في مراكز الأبحاث والمختبرات، وفي هيئة التدريس في الجامعة في التخصصات التقنية، مما أثر في التوازن الطبيعي لتلقي العلوم وقاد إلى التمايز بين الجنسين[1].

ولذلك نجد في الأعوام الأخيرة أن نسبة البنات في أقسام الكيمياء لا تتجاوز 40% ولا تزيد في أقسام الفيزياء عن 20%، بينما تشكل نسبة 70% في أقسام اللغات والفنون التشكيلية[2].

وأفاد قسم التعليم الأمريكي أن قدرة الكتابة عند فتيات في السنة الثانية إعدادي تساوي قدرة الكتابة عند ذكور في السنة الثانية ثانوي. وكما أفادت الدراسة تفوق الفتيات على الذكور في كل الأنشطة الشفوية[3] ونفس النتائج توصل إليها في جنوب أفريقيا وفي اليابان وفي مدينة ميامي[4].

كما أكدت البحوث التي أجريت أن نسبة التركيز لدى الطلاب في المدارس المختلطة أقل منها بكثير في المدارس التي تفصل بين الجنسين. وفي استبيان وزع على طلبة الجامعات توصلت (مارغريت سميث) إلى أن أكثر من 60% من الطالبات رسبن في الامتحان، وتعود أسباب الفشل إلى أنهن يفكرن في الجنس أكثر من دروسهن[5].

فالعلاقات بين الجنسين تؤثر على مستوى التحصيل لأنها تصيب الطالب بالتشتت الذهني وضعف التركيز. فالاختلاط يشبع العلاقات بين الفتى والفتاة لاسيما في مرحلة المراهقة التي تتسم بشدة الانفعال. مما يبعده ويصرفه عن الاهتمام بالدروس.

2. الانفصال بين الجنسين وتأثيره على التحصيل:

بعد تطرقنا في النقطة السابقة لتأثير الاختلاط بين الجنسين على التحصيل الدراسي للطلاب، يتبين لنا حسب مختلف الدراسات أن تأثير الاختلاط يميل للسلبية أكثر من الإيجابية.

---

(1) جار ا (عبد العزيز): **مرجع سابق.**

(2) رياض (ب.): **مرجع سابق.**

(3) هشام (سيد): **مرجع سابق.**

(4) ساكس (بيونار): **التعليم العام الأحادي الجنس،** ترجمة: محمود الداودي، مجلة العالم، مارلين، أوت، 2002، ص ص257-269.

(5) مناع جمعة (مها): **آثار التعليم المختلط،** مجلة المعرفة، العدد 135، 2006، الموقع الالكتروني: www.almarefah.com

العديد من الدول أعادت النظر في النظام المختلط والكثير منها هي في اتجاه نحو منع الاختلاط في مدارسها وخاصة ألمانيا وفرنسا. حيث تعالت نداءات متكررة من التربويين وخبراء التعليم بضرورة الفصل واعتبار الاختلاط أحد أخطاء الماضي التي يجب تصحيحها[1]. الأمر الذي يدعونا للتساؤل ماذا عن سياسية الفصل بين الجنسين في الدراسة وما مدى تأثيرها على الأداء العلمي للطالب؟

تقول (بربرا شوراز Chouraz B.) إن التعليم غير المختلط الذي تم تطبيقه في بعض المدارس العليا النموذجية في ألمانيا في السنوات المتأخرة أدى برغم مدته الوجيزة إلى ما يلي:

ازديادا عدد الطالبات في المواد العلمية والتقنية بشكل لم يسبق له مثيل.

إيجاد مناخ متميز استفاد منه الطلاب والطالبات على حدٍ سواء.

نجاح باهر فيما يخص استقطاب الطالبات في المواد الهندسية والمعلوماتية.

وأصبح نظام التعليم غير المختلط في الولايات المتحدة الأمريكية فكرة رائجة ففي سنة 1996 قامت ثانوية (الهارليم Alharlim) ضمت أربعين مؤسسة أخرى كتجربة رائدة بتبني نظام التعليم غير المختلط من أجل أن يسمح للطالبات بالحصول على نتائج دراسية مرضية. وفي هذا السياق تؤكد مديرة المؤسسة السيدة (كاتلين بونز Katline Bonze) "لقد وفرنا الإطار المناسب تعليمياً وتربوياً من أجل التحصيل العلمي الإيجابي للطالبات وبعيداً عن المضايقات الجانبية ولقد استطعنا في أربع سنوات رفع نسبة النجاح عند الطالبات من 50% إلى 93.8%"[2].

واعتماداً على دراسات تفيد أن لتلاميذ مدارس الجنس الواحد رغبة أكبر في التعلم، قرر (فارهارست) تعديل نظام مدرسته حيث يجعلها تدرس التلاميذ الذكور والإناث كل على حدا، ولكن إلقاء الدروس من طرف نفس الأساتذة. وبدأ تنفيذ هذا التغيير سنة 1994 وحتى سنة 2002 توصل إلى ارتفاع في نسبة معدلات درجات الذكور في الاختبارات الموحدة بنسبة 26%، أما التلميذات فقد تحسن أداؤهن بنسبة 22% ومع ذلك تبقى الفتيات متفوقات على الفتيان[3].

---

(1) عطا ا (منير): **مدارس للبنات فقط**، جريدة دليك، الرياض، 2006/07/05.

(2) **نفس المرجع**.

(3) ساكس (ليونار): **مرجع سابق**، ص263.

وفي دراسة أجراها عدد من الباحثين بجامعة (منشيستر Manchester) حيث تم اختيارهم لخمس مدارس عامة متنوعة حيث عملوا على أن يتلقى قسم من التلاميذ دروسهم في قاعات أحادية الجنس، ويتلقى القسم الآخر الدروس في قاعات مختلطة بين الجنسين. أوضحت النتائج أن هناك تفوق بارز في التحصيل الدراسي لكل من التلاميذ والتلميذات الدارسين في قاعات غير مختلطة بامتحان المهارات اللغوية مقابل 33% من الذكور الدارسين بقاعات مختلطة الجنسين. أما الإناث فقد نجح منهن في الاختبار 89% في القاعات الأحادية الجنس مقابل 48% من اللواتي تلقين دروسهن في قاعات مختلطة[1].

أما في كندا فيؤكد (جانيل جوتييه) المتخصص في علم النفس أن التجارب التي حضيت بها بعض المدارس من النظام التعليمي غير المختلط، أدت إلى ارتفاع درجة الثقة الذاتية لدى الطلبة الذكور مبتعدين بذلك عن الانزواء أو الانطواء الذي كان يصيب بعضهم في التعليم المختلط، بل أكثر من هذا فإن المدرسين قد أبدوا ملاحظاتهم حول التغيرات السلوكية الإيجابية التي ظهرت عند الطلاب، وعلى مستوى الأرقام فإن بعض الفصول زادت فيها نسبة النجاح في مادة الرياضيات بنسبة 10%[2] ويقول (ميشال فيز Fize M.) أن "الفصل بين الذكور والإناث في التعليم يسمح بفرص أكبر للطلبة للتعبير و الإفصاح عن إمكانياتهم الذاتية. ولهذا نطالب بتطبيق النظام غير المختلط من أجل الحصول على نتائج دراسية أفضل"[3].

وفي تجربة طبقها مدير مدرسة بالولايات المتحدة الأمريكية سنة 2000-2001 حيث تم فصل الذكور عن الإناث في عدة فصول كانت النتائج مشجعة، حيث انخفض عدد الأولاد المشاغبين وارتفع مستوى أدائهم الأكاديمي بشكل مفاجئ. وكذلك توقفت الفتيات عن محاولة لفت أنظار الأولاد وإزعاجهم. كما أصبح بإمكان المدرسين والمدرسات منافقشة أمور مع الأولاد دون خوف من إحراج الإناث والعكس[4].

وفي استطلاع لرأي أجراه الباحث (أنيه فان زنتان) في فرنسا أكد أن الطبقات الاجتماعية الوسطى والراقية تشكك أكثر في مصداقية التعليم المختلط بدعوى أنه يعمل على إضعاف

---

(1)ساكس (ليونار): **مرجع سابق**، ص269.

(2) عطا ا (منير): **مرجع سابق**.

(3)Fize (M) : **op cit**,p.

(4) جريدة النبأ: **الولايات المتحدة الأمريكية تتجه لمنع الاختلاط**، يوم 26 أفريل 2005، الموقع: WWW. Annabaa.org.

إمكانية التحصيل العلمي. كما أنهم يأملون في إيجاد بديل تعليمي آخر يسمح لأبنائهم بالدراسة المتميزة والتحصيل العلمي الجيد[1].

ويقول (ميشال فيز Fize M.): "إن المدارس غير المختلطة في بريطانيا والتي تفتح لأبناء الطبقة المتوسطة وما دون ذلك هي التي تحقق نجاحاً ملحوظاً وباهراً"

أما عن عيوب التعليم الذي يقوم على عدم الخلط بين البنين والبنات في المدرسة، فإنه حسب الرؤية الغربية ـ لن يغير من المفاهيم والتصورات السائدة في المجتمع من طبيعة كلا الجنسين. كما أن البنات والذكور بعد المرحلة الثانوية سيختلطون في الجامعات والمعاهد ثم في الحياة العملية[2].

المبحث الثالث: الأثر الاجتماعي للاختلاط:

أولاً: الأثر الاجتماعي للاختلاط في التعليم:

1. تشجيع العلاقات بين الجنسين:

من آثار الاختلاط تشجيع العلاقات بين الفتى والفتاة منها أدت إلى قيام علاقة شرعية وهي الزواج ومنها ما انتهت بعلاقة غير شرعية محرمة.

وفي دراسة أجريت بألمانيا، أحصي عدد المراهقات الحوامل من مدارس مختلطة ومن مدارس بدون اختلاط ومن مدارس إسلامية هناك فوجد في الغالب أن النسبة في المدارس المختلطة وصلت إلى 57% والمدارس غير المختلطة قدرت بنسبة تقارب 5% وانعدمت هذه النسبة في المدارس الإسلامية. كما أسفرت الدراسة عن تدني مستوى التحصيل في المدارس المختلطة بالنسبة للمدارس غير المختلطة[3]. وهذا يعود إلى عدم التركيز على الناحية الدراسية في المدارس المختلطة والاهتمام بالجنس الآخر.

أما في مصر وهو بلد عربي طبيعته الاجتماعية تقارب طبيعة مجتمعنا باعتباره بلد إسلامي، لوحظ تفشي ظاهرة الزواج العرفي والزواج السري، الذي يتم بورقة يوقع عليها

(1) Fize (M.) **: op. cit**., p.85.

(2) ساكس (ليونار): **مرجع سابق،** ص273.

(3) مناع جمعة (مها): **مرجع سابق**.

الزوجان ويشهد عليهما اثنان من زملائهما، وأحياناً بدون ورقة ويتم الاكتفاء بتسجيل شريط بصوت الطالبين وهما يعلنان زواجهما، وسجل المركز القومي للبحوث الاجتماعية والجنائية بالقاهرة في تقري له أن هناك توسع طلابي كبير في تلك الممارسات وأكد التقرير أن 90% من هذه الزيجات السرية تنتهي بعد سنوات الدراسة، وربما بعد أشهر من تلك العلاقة بالفراق، أو بهروب الزوج أو بعدم اعترافه بالجنين، مما يدخل الفتاة في طرق أخرى للانحراف.

كما أدلى الدكتور" أحمد المجدوب" أستاذ بالمركز التونسي أنه تم اكتشاف 15 حالة حمل من بين 30 حالة زواج عرفي في مدرسة ثانوية واحدة. وأكد أن 80% من حالات الزواج العرفي تنتمي إلى مرحلة التعليم الثانوي. أما في الجامعات فهي تعدت 17% وفي سنة 1998 تم اكتشاف 11 ألف حالة زواج عرفي في جامعات القاهرة وعين الشمس والإسكندرية[1].

ومن نتائج الاختلاط في تونس أن نسبة كبيرة من الزيجات تتم بعد تعرف الزوجين على بعضهما أثناء الدراسة، لذلك فهو أمر عادي، وبالعكس فهو يعمل على توحيد مناطق البلاد من خلال علاقة النسب مما يؤدي للوحدة الوطنية بعدما كانت في عهد سبق تعاني من العشائرية[2]. ومنه نجد اتجاه آخر للاختلاط لا يطرح شكل التحصيل العلمي من الأساس.

وعليه فسياسة الاختلاط قد تنحو منحى إيجابي في العلاقة بين الجنسين وقد تنحو منحى سلبي وتتخذ طريقاً للانحراف.

2. العنف الجنسي:

أدى الاختلاط في التعليم إلى ظهور قدر متزايد من العنف والعدوانية في علاقات الأولاد والبنات في الإطار المدرسي، وخاصة في سن المراهقة وهذا ما أبرزته الدراسة الأسترالية التي ضمت 19 مركز بحث والتي ذكرناها سابقاً.

فالاختلاط لم يحقق النتائج المرجوة منه على الإطلاق، فلم تؤد تجارب الاختلاط إلى بروز علاقات أكثر توازناً وفقاً لمبادئ الاحترام المتبادل والمساواة بل العكس، وتقرير لوزارة التربية الوطنية الفرنسية نشر في مارس 2003 ثم تسجيل 1400 حالة اعتداء أو عنف ذات طابع جنسي في المدارس التكميلية الفرنسية البالغ عددها 7859 مدرسة خلال موسم دراسي واحد (-2002

---

(1) كمال (حسن): **مرجع سابق**.

(2)علاوش (حفيظة): **مرجع سابق**.

2001)[1]وهذا ما يعكس نظرة مؤيدي فكرة اختلاط، فالفتيات في المدارس المختلطة أصبحن أكثر عرضة وبشكل متزايد للنشاطات الجنسية والعنف الذكوري بمختلف أشكاله، سواء لفظي أو جسدي[2].

ويقول السيد (نيكول بيلوبيه فريبه Nicole Billoubet Frier) المكلف بهذا الملف في أكاديمية تولون أن الأرقام المذكورة أعلاه ليست سوى الجزء الظاهر، وأن واقع التحرشات والمضايقات ذات الطابع الجنسي تعمل على إعاقة السير الطبيعي للتعليم ونجاح العملية التربوية في المدارس والجامعات وأفاد أن أغلب الدراسات أثبتت أن معظم الذكور الراسبون يتميزون بطابع العنف، كما أظهرت نفس الدراسات أن هذا العنف بنسبة 30% عنف لفظي، 5% عنف جسدي، و1% يظهر في شكل ابتزاز بالسلاح الأبيض. وأشارت الدراسات أن العدد الأكبر من حالات العنف يتم في المؤسسات المدرسية خاصة بالإعداديات والثانويات[3].

كما نشرت صحيفة (L'express) أن عدد الرسائل التي تلقتها من خلال الخط الهاتفي لمحاربة العنف والمتضمن معالجة مشكلات الشباب سنة 2000 هي 4000 رسالة شكلت نسبة الرسائل التي أشارت لتعرض أصحابها لضغط جنسي داخل المدرسة 41% [4].

بين الباحث (روش Roche) أن وجود أعداد متزايدة من النساء في السلك التعليمي كمدرسات ومربيات يلعب دور سلبي في قدرة الذكور على التحصيل وخاصة في فترة المراهقة، مما يخلق لديهم ردود فعل عدوانية اتجاه الإناث بسبب عقدة النقص التي تتولد لديهم حيال سلطة المعلمات وحيال تفوق الإناث وتفضيلهن في أحيان كثيرة من قبل المدرسين والمدرسات لأنهن لسن أكثر خوفاً فحسب بل أكثر انضباطاً وانصياعاً للقوانين، وبالتالي فهن أقل إثارة للمشاكل من زملائهم الذكور.

ويعتبر (ميشال فيز Fize Michel) ظاهرة العنف الجنسي في المدرسة بدراسة علماء الاجتماع التي أظهرت أن الاختلاط بين الطلاب والطالبات يؤدي إلى تحريك العامل الجنسي في

---

(1) Fize (M.) : **Op. cit**., p.125.

(2) Nicole (Billoubet): **Op. cit**.

(3) Fize (M.) : **Op. cit**., p.157.

(4) **Ibid**.., p.125.

الذهنية الطلابية، ومن ثم فإن على حد تعبيره "الحرب الجنسية" أصبحت واقعاً ملاحظاً في المرافق التعليمية. حيث أصبحت هذه المعركة شيء مألوف[1].

ويضيف بقوله لقد اعتقدنا ولفترات طويلة أن اختلاط الطلاب بالطالبات في المدارس يحمل قيمة إيجابية ذاتية، ولن ينتج عنه غير التعايش السلمي وتهذيب أخلاق الطلبة، ومن ثم تحرير العقليات وانتشار الأفكار المدافعة عن حقوق المرأة سوف يدفعان إلى مزيد من الانسجام والرقي الاجتماعي، لكن تبين أن الحقيقة هي عكس ذلك تماماً فبالرغم من أن الاختلاط بالمدارس لا يؤدي دائماً إلى الصراع أو العنف فإن هذا التعايش بين الطلاب والطالبات ينم عن حساسية بالغة لم يتم الإفصاح عنها حتى الآن، ولا أحد الآن يجهل السلوكيات السلبية للطلاب اتجاه الطالبات، وهذا الانحدار الأخلاقي لا يقتصر فقط على الطلبة المعوزين بل حتى أولئك المنحدرين من الأحياء الراقية[2].

أما (كلود زيدمان Claude Zidman) فيقول: "لا يؤدي الاختلاط بالضرورة إلى إيجاد علاقات منسجمة وودية، فانتشار الاعتداءات اتجاه المرأة والتي لم تعد تحتاج إلى بيان يؤكد سيطرة السلوكيات الجنسية السلبية" [3].

فحسب ما توصلنا إليه من خلال القراءات فإن ظاهرة العنف بالمدارس المختلطة ترجع لأسباب عديدة تؤثر بصفة كبيرة على الذكور أكثر من الإناث.

فاعتبار النجاح المدرسي هو السبيل للنجاح في الحياة المهنية وبناء مكانة اجتماعية، فعدم قدرة الطالب على الحصول على نتائج جيدة التي هي جزء من الأجزاء التي يرى فيها تحقيق لذاته يدفع المراهق لإثبات ذاته بصفة أخرى كالعنف مثلاً.

كما ينبثق العنف عند الذكور نتيجة نجاح الإناث المدرسي الذي يفوق الذكور، مما يولد شعور لدى الذكور بانحطاط مكانتهم الاجتماعية أمام الإناث، فيجدون من السلوكات الاجتماعية منفذ لإثبات هويتهم الذكورية. إضافة إلى أن عدم حصولهم على نقاط جيدة ينتج عنه ردود فعل سلبية سواء ضد الأستاذ أو الذكور الضعفاء بالنسبة لهم أو اتجاه الإناث. وهناك أسباب أخرى يتولد منها العنف تعود للنظام التعليمي في حد ذاته مثل كثافة عدد التلاميذ في الأقسام.

---

(1) Fize (M.) **: Op cit**., p.113.

(2) **Ibid**, p.114.

(3) Zidman (Claude) : ***La mixité à l'école primaire***, l'Harmattan, Paris, 1996, p.105.

ونقص الاهتمام والاعتبار من الأولياء والمعلمين وغياب الحوافز الاجتماعية التي تحد من دافع التلميذ للدراسة، كانتشار البطالة مما يجعله يتساءل عن ضرورة التعليم.

وبصفة عامة فثقافة المدرسة يعتبرها المراهق ثقافة مناقضة لثقافته باعتبارها ثقافة جامدة، السلوكات فيها مقيدة ومكممة بمعايير لا يمكن تجاوزها، وإن حدث ذلك فالنتيجة هي العقاب، أما ثقافته فهي تعتمد على الحركة والحيوية، مما يجعل المراهق يقوم بسلوكات غير محتملة تناقض نظام المدرسة.

كما ينشأ العنف عند الفرد بطريقة عقوبة نابعة من الحياة اليومية التي يحياها المراهق سواء في الأسرة أو من الشارع وكذا من تأثير وسائل الإعلام التي عادة ما تساهم في تفاقم هذه الظاهرة من خلال ما تبثه من برامج تدعم العنف ضد المرأة. مما يجعل هذا السلوك بالنسبة للفرد لاسيما للمراهق طبيعي لا انحرافي.

3. اللامساواة بين الجنسين:

لقد كان من بين أهداف نظام التعليم المختلط تحقيق المساواة بين الجنسين ولكن وفي الحقيقة برزت لا مساواة وفروق كبيرة بين الجنسين. فبدل أن يختزل نظام الاختلاط الفروق الاجتماعية بين الجنسين التي تتجلى من خلال الدور والمكانة، فهو على العكس عززها، حسب المختصين، فالاختلاط لا يدعم المساواة بين الجنسين ولا المساواة في الفرص تقول الباحثة في علوم التربية (ماري دورو بيلات) أنه لا يوجد على الصعيد البيولوجي أي سند علمي يثبت وجود فروق طبيعية في القدرة على التحصيل العلمي بين الذكور والإناث، بينما الذهنيات الاجتماعية تميل للاعتقاد بأن البنات أكثر تأهيلاً من الذكور في مجال العلوم الإنسانية والذكور أكثر قدرة في مجال العلوم التقنية، وبالرغم من مرور 30 سنة على تعميم تجارب الاختلاط تحت شعار المساواة بين الأولاد والبنات في الحقوق التربوية، إلا أن ثقل هذه الذهنيات لا يزال على حاله، فالإحصائيات الحالية في أغلب الدول الغربية ما تزال تشير إلى نسبة البنات في الاختصاصات الأدبية تصل إلى 82% بينما لا تتجاوز 43% في مجال العلوم و22% في مجال الهندسةو 14% في لاختصاصات التقنية. وبالتالي فإن دور الاختلاط في تحقيق الاختلاط ليس سوى شيء وهمي[1].

---

(1) بن محمد الفايز (عبد الوهاب): **مرجع سابق**.

ويعلل الأكاديمي وعالم الاجتماع (كلود زيدمان) من كون الاختلاط لا يؤدي بالضرورة إلى المساواة بقوله: "رغم أن الطلاب والطالبات يتم تدريسهم بشكل جماعي وفي نفس المؤسسة التعليمية، إلا أن توجهاتهم الدراسية تختلف ولا يقطعون نفس المسار التعليمي، فالنساء والرجال لا يؤدون نفس الوظائف ولا يسلكون نفس التخصصات المهنية"[1] فهنا (كلود زيدمان) يشكك في مصداقية نظام التعليم المختلط.

ويضيف (ميشال فيز) بقوله: "إنه من المستحسن تحقيق العدل بدلاً من المساواة لأن الاختلاط المدرسي لم يحقق المساواة بين الطلاب والطالبات، ناهيك عن تحقيق تكافؤ الفرص[2].

ويتحقق مبدأ العدل حسب (أندري جيوفاني) باحترام الاختلافات البيولوجية التي تجعل من الرجل والمرأة والولد والفتاة أشخاصاً منسجمين في علاقة تكاملية، ويتيح لهم الفرصة بذلك لإبراز طاقاتهم كل حسب مواصفاته الخاصة[3].

ثانياً: آراء حول التعليم المختلط:

بعدما عرضنا النتائج التي أسفرت عن تطبيق نظام التعليم المختلط سواء ما تعلق منها بالتحصيل العلمي بصفة خاصة أو ما ارتبط منها بالعلاقات بين الجنسين والظواهر التي تولدت من جراء ذلك كالعنف الجنسي والعلاقات اللا شرعية بصفة عامة، ارتأينا تقديم في نهاية هذا الفصل آراء الأساتذة الذين أجرينا معهم بعض المقابلات إضافة لبعض الأولياء الذين لديهم أبناء في المرحلة الثانوية. علاوة عن موقف الإسلام من التعليم المختلط.

1. آراء الأساتذة:

بعد إجرائنا بعض المقابلات مع أساتذة بالتعليم الثانوي وجدنا أن هناك اتجاهين في الآراء.

الاتجاه الأول وهو يؤيد فكرة الاختلاط باعتبار أنه يزيل تلك الحواجز التي وضعتها الأسرة الجزائرية بين الذكر والأنثى.

كما أن التعليم في جو يسوده الاختلاط بين الجنسين يزيل الفوارق الاجتماعية التي تتسم بالسلطة الذكورية. فعلى العكس فالتعليم يجعل من التحصيل هو الفارق بين الذكور والإناث، ويجعل التمييز سيد الموقف وهو التفوق الدراسي.

---

(1) Zidman (Claude) **: op. cit**., p.220.

(2) Fize (M.) : **op. cit**.

(3) عطا ا (منير): **مرجع سابق**.

والاختلاط بالنسبة لهم يولد نوع من الاحترام المتبادل في علاقة الذكر بالأنثى. والعلاقة بين الجنسين لا تعالج بإقامة حواجز بينهما بل العكس فكل المشاكل تأتي نتيجة الانفصال وتجاهل كل جنس للآخر.

ومن أمثلة هذه المشاكل الصعوبة في التكلم مع أفراد الجنس الآخر، والمثير للانتباه أن هذا الاتجاه مثله الأغلبية من أساتذة اللغات.

أما البعض فسبب اتجاههم نحو هذا الرأي هو اعتقادهم بأن الاختلاط يحقق نوع من الهدوء والانضباط داخل القسم ويستدلون في ذلك بتجربتهم الشخصية في ميدان التعليم فعند جلوس الفتاة بجانب فتاة وذكر بجانب ذكر فنلاحظ ظاهرة التشويش والكلام في القسم. وإن كانت تتم بصفة خفية عند البنات أكثر من الذكور. أما في وضعية الجلوس فتاة بجانب ذكر، فهذه الوضعية تحقق الانضباط والهدوء داخل القسم مما يحقق التوازن داخل القسم مما ييسر عملية التعليم.

ويضيف أصحاب هذا الاتجاه أن وجود الذكور والإناث بقسم واحد يثير عملية التنافس بينهم مما يعطي حيوية داخل القسم والتلاميذ على الدراسة وبالتالي يرتفع مردودهم العلمي.

أما الاتجاه الثاني في الرأي فيمثله الأساتذة الرافضين للاختلاط بسبب أن الاختلاط في المراحل الدراسية وخاصة الإعدادية والثانوية يشكل خطراً على الطلاب، لأنهم في هذه المرحلة من العمر "المراهقة" لا يكونون مهيئين كما ينبغي للتمييز بين الخطأ والصواب. وتفادياً لكل ما قد يحصل داخل القسم أو المؤسسة التربوية من تصرفات وحركات غير لائقة تؤثر على سير العملية التعليمية، مما ينعكس على مردود التلميذ العلمي.

كما يضيف الأساتذة أنه لا يجب أن ننسى مرحلة التعليم الثانوي هذه تقابلها مرحلة عمرية مهمة وهي مرحلة المراهقة، والتي نشهد فيها علاقات كثيرة بين الجنسين غالباً ما تتم خفية عن الأولياء، مما يتطلب مراقبة شديدة لأن مسؤولية التلميذ لا تخص الأسرة فقط وإنما المؤسسة المدرسية إدارة ومعلمين. خصوصاً وإننا في عصر يزدحم بوسائل الاتصال الحديثة كالانترنيت والهاتف النقال، مما ييسر عملية الاتصال ويشجعها علاوة عن وسائل الإعلام الغربية من خلال الفضائيات التي تقوم بنشر ثقافات مغايرة لثقافتنا العربية الإسلامية، مما قد يؤثر على سلوك المراهق ويدخله في صراعات ومتاهات توجه تفكيره نحو أشياء لا تمت لمجال التعليم بصلة، فينعكس ذلك على أدائه العلمي واهتمامه الدراسي. وكل هذا نحن في غنى عنه إذا ما اتبعناو انتهجنا لمبدأ الانفصال لا الاختلاط.

ومن جهة أخرى يرى مؤيدو اتجاه الانفصال من الأساتذة أنه على مستوى سير الدروس، فعدم تواجد البنين والبنات معاً يفسح المجال لإلقاء الدروس بحرية، نظراً لاحتواء بعض المواد على دروس قد تثير حرج الجنسين وعدم استيعاب الدروس بشكل أفضل، ومثل هذا الرأي خصوصاً أساتذة العلوم الطبيعية والعلوم الشرعية وأضاف الأساتذة أن عدم الاختلاط ييسر التعامل مع القسم حسب خصوصية الجنسية.

ونستنتج مما سبق أن الأساتذة يمثلون اتجاهين متضاربين أما من يؤيد الاختلاط بدافع تحقيق المساواة بين الجنسين وفرض الفتاة لمكانتها الاجتماعية من خلال التعليم بجانب الفتى، وبسبب أن المناخ المختلط يعني الحيوية والنشاط من خلال المنافسة البناءة التي تساهم في تحسين مردودية التلميذ. أما الثاني فهو ضد الاختلاط بدواعي أخلاقية التي تحدد طبيعة العلاقة بين الجنسين في ظل الدين الإسلامي، والتي قد يتجاوزها الطلاب نظراً لنقص نضجهم، بحكم مرحلة المراهقة من جهة، وتواجدهم في محيط مختلط مغري من جهة أخرى، مما ينعكس على أدائهم العلمي لانشغالهم عن الدراسة بأمور أخرى. إضافة إلى أن المحيط المختلط قد يعيق سير الدروس نظراً لطبيعتها. وتجدر الإشارة هنا إلى أنه ومن خلال حوارنا مع الأساتذة كانت هناك ملاحظة هامة وهي أنه وبالرغم من الاختلاط الموجود بالمؤسسة الدراسية إلا أن كيفية جلوس التلاميذ داخل القسم لا توحي بذلك فالفتيات يجلسن بجنب فتيات وذكور يجلسون بقرب الذكور وهذا ما يدل على تأثير التربية الأسرية في سلوك الطفل ونقلها وممارستها ضمن المحيط المدرسي.

كما لاحظ بعض الأساتذة أنهم سعوا للقضاء على الحواجز أو للحصول على الهدوء في القسم بين الجنسين بتغيير كيفية الجلوس، بوضع ذكر بجانب أنثى فلوحظ في البداية رفض وعدم تقبل من كلا الجنسين إلا أنه وبعد مرور ثلاث أسابيع على الأكثر يلاحظ تجاوب بين الجنسين، مما يزيد من عدم الاهتمام واللامبالاة بالدرس، وهذا قد يكون دليل آخر لتأثير الاختلاط على عملية التعلم.

2. آراء الأولياء:

ومن خلال بعض المقابلات التي أجريناها مع أولياء التلاميذ في المرحلة الثانوية، التمستنا اتجاهين مختلفين لدى الأولياء. الأول الاتجاه المؤيد للاختلاط والثاني الاتجاه المعارض له، وهذا

بعد طرح السؤال التالي عليهم: ما رأيكم في نظام التعليم المختلط وتأثيره على العلاقات بين الذكور والإناث؟

أ. اتجاه المؤيدين:

يرجع تأييد هؤلاء الأولياء للاختلاط في النظام التعليمي باعتباره ضرورة لمسايرة التغيرات الاجتماعية الحاصلة على جميع المستويات "السياسية، الاقتصادية، الثقافية" هذا من جهة، ومن جهة أخرى فاختلاط الرجل بالمرأة أصبح اليوم في كل مكان "العمل، النقل" لذلك فهم يجدون في الاختلاط المدرسي نوع من التربية التي توجه العلاقة بين الذكر والأنثى نحو مزيد من الاحترام المتبادل من أجل إقامة نوع من التقارب الفكري، وإحلال نوع من التفاهم، وبالتالي فالاختلاط يساهم في تحسين العلاقة بين الجنسين لأن مصير كل منهما هو الحياة الزوجية التي تفرضها الطبيعة الاجتماعية. فلماذا الانفصال قبل ذلك، ويضيف لذلك أصحاب هذا الاتجاه أن الاختلاط يزيل تلك الحواجز التي فرضتها الذهنية التقليدية للأسرة الجزائرية بين الذكر والأنثى، وجعلت من الذكر ذو مكانة اجتماعية أعلى من الأنثى، مما يساهم في تعزيز اللا مساواة الاجتماعية بينهما.

إضافة لذلك فتأييدهم للاختلاط نابع من ثقتهم في تربية أبنائه، إلا أنه وبالرغم من تمثيل هؤلاء لفكر يتميز بنوع من التحرر، ومن خلال طرحنا لسؤال حول مدى تقبلهم لفكرة صداقة الفتى للفتاة، وبالخصوص حول صداقة أبنهم أو أبنتهم للجنس الآخر، أبدى الأولياء رفض لهذا النوع من الصداقات خاصة في مرحلة المراهقة ويعود هذا لتخوفهم من تطور العلاقة بينهما، مما يقود إلى نتائج قد تكون غير محددة وإنما الأكيد تشكل خطورة على كل منهما. إلا أنهم لا يرفضوا صداقة الفتى للفتاة في المحيط المدرسي من أجل التعاون في الدراسة لأن ذلك يعمل على تحسين مستواهم الدراسي.

وعليه فهذا النوع من الآباء، قد يعزو مبدأ التربية لديهم إلى التربية الحديثة التي لا تقوم على مبدأ الفصل بين الجنسين وتحقيق المساواة بينهما، والذي يعتبر نوع من التحرر الفكري، لكن لا يتجاهل هذا الاتجاه الأخطار التي قد تنجم من تطور العلاقة بين الجنسين نتيجة ملازمة الجنسين لبعضهما على إثر علاقة الصداقة.

نلاحظ أن هذا الاتجاه يتسم بنوع من الازدواجية في الرأي مما قد ينعكس على تربية الأبناء وفي توجيه أفكارهم ويصبها بالتذبذب في تصور علاقة الذكر بالأنثى.

ب. اتجاه المعارضين:

توقفت حجج هؤلاء الأولياء عند المشاكل التي نجمت عن ظاهرة الاختلاط بشكل عام وفي التعليم بشكل خاص. هذه المشاكل التي لم تكن بارزة في وقت مضى ولم يشهدها مجتمعنا الجزائري سابقاً.

فقد أصبح الاختلاط شيء طبيعي بالنسبة للأفراد إلى درجة أصبحت فيها العلاقات بين الجنسين تشكل ضرورة، والحياد عنها انحراف وتخلف لاسيما في سن المراهقة. فبالنسبة للتلاميذ أصبحت بمثابة مغامرة تستحق الخوض فيها، مما قد يقودهم للوقوع في أخطاء أخلاقية نتيجة لنقص الرقابة الأسرية خاصة وأن الكثير من النساء هن عاملات في عصرنا الحالي.

ويضيف هؤلاء الأولياء أن التعليم المختلط هو حتمية اجتماعية عليهم وليس اختيار، وتفادياً لأي نوع من المشاكل أو الانحرافات التي قد يقع فيها الأبناء نتيجة هذا الواقع المعاش لجأ إلى الرقابة لمحاولة معرفة أصدقائهم في المحيط المدرسي، وتتبع نتائجهم الدراسية، لأن اهتمام المراهق في هذا السن بإقامة علاقات صداقة مع الجنس قد يؤثر سلباً على نتائجه الدراسية كونه يقوده إلى أمور أخرى. كما يسعى هؤلاء الأولياء دوماً لحث أبنائهم على الدراسة لأنها السبيل الوحيد لتحقيق مكانة اجتماعية جيدة سواء للفتى أو الفتاة بالرغم من كل شيء.

ومن الأسباب أيضاً التي علل بها الأولياء توجههم هذا هي أسباب ثقافية دينية. أما الأولى فهي تعود لكون الاختلاط لا يتماشى وتقاليدنا وثقافتنا الأصلية التي ترسم حدود علاقة الرجل بالمرأة انطلاقاً من الفضاء الأسري. علاوة على أنه نابع من الثقافات الغربية لا العربية.

أما الأسباب الدينية فهي التي تعزو للدين الإسلامي الذي يحذر من تمادي وتشجيع العلاقة بين الرجل والمرأة مما يوصل للحرام، بالرغم من أن التعلم فريضة على كل مسلم ومسلمة.

ومنه نصل إلى أن رأي الأولياء في الاختلاط وعلى غرار المعلمين ذو اتجاهين مؤيد ورافض. أما الأول فيرى في الاختلاط تعميق للمساواة بين الإناث و الذكور ويساهم في تحسين العلاقة بين الذكر والأنثى بإزالة الحواجز التي فرضتها الذهنية التقليدية للأسرة الجزائرية. كما أنه لا يشكل إعاقة للمسار التقليدي بل العكس فقد يكون مصدر للتعاون بين الجنسين لتحقيق مستوى أفضل في الدراسة علاوة على أنه لا يشكل إشكالاً في علاقة البنت بالولد، لأن ذلك يعود لتربية كل منهما، بالرغم من رفض دعاة هذا الاتجاه لإقامة علاقات صداقة بين الفتى والفتاة. أما الاتجاه الثاني فيرى في الاختلاط حتمية اجتماعية يجب مسايرتها لكن بتشديد الرقابة الأسرية

على الأبناء تحاشياً للانحرافات ومحافظة على الأبناء خاصة الفتاة لأنها تحمل شرف الأسرة على عاتقها.

ومن خلال الاتجاهين نستنتج أن هناك رقابة اجتماعية قد تبدو خفية في الاتجاه الأول لكنها جلية في الاتجاه الثاني مما يشير إلى محافظة الأسرة الجزائرية على قيمها ومعاييرها التي تضبط علاقة الرجل بالمرأة بالرغم من كل التحولات الاجتماعية.

3. الإسلام والاختلاط بين الجنسين:

قبل التعرض إلى موقف الإسلام من الاختلاط بين الجنسين في المجال التعليمي نعطي نظرة حول موقف الإسلام من الاختلاط في الحياة الاجتماعية والعلاقة بين الجنسين.

أ. الإسلام والاختلاط في الحياة الاجتماعية:

لقد أقام الإسلام ضوابط وقواعد تحدد طبيعة العلاقة بين الجنسين وهذا "بهدف إقامة مجتمع نظيف لا تهاج فيه الشهوات في كل لحظة ... فعمليات الاستثارة المستمرة تنتهي إلى سعار شهواني لا ينطفئ ولا يرتوي... وإبقاء الدافع الفطري الميق بين الجنسين يتجه سلبياً"[(1)].

والشروط التي ضبطت علاقة الرجل بالمرأة في الإسلام هي:

1. التزام امرأة بحجابها.
2. عدم الخلوة.
3. غض البصر.

وهذا مصداقاً لقوله تعالى: (قُلْ لِلْمُؤْمِنِينَ يَغُضُّوا مِنْ أَبْصَارِهِمْ وَيَحْفَظُوا فُرُوجَهُمْ ذَلِكَ أَزْكَى لَهُمْ إِنَّ اللَّهَ خَبِيرٌ بِمَا يَصْنَعُونَ، وَقُلْ لِلْمُؤْمِنَاتِ يَغْضُضْنَ مِنْ أَبْصَارِهِنَّ وَيَحْفَظْنَ فُرُوجَهُنَّ وَلا يُبْدِينَ زِينَتَهُنَّ إِلَّا مَا ظَهَرَ مِنْهَا)[(2)].

لقد ألزم الإسلام حدود هذه العلاقة بشروط وهذا تفادياً لأي انحراف قد يقع فيها الفرد خاصة الشاب، وحذر من أي إخلال بهذه الشروط وعدم تطبيقها مبيناً ما قد ينجم عنها من سلوكات محرمة في الدين الإسلامي أخطرها "الزنا"، واضعاً عقوبة صارمة لكل علاقة بين الجنسين خارج الإطار الشرعي وهو الزواج. وذلك مصداقاً لقوله تعالى: (الزَّانِيَةُ وَالزَّانِي

---

(1) سيد قطب: **ظلال القرآن**، دار الشروق، القاهرة، ص251.

(2) **القرآن الكريم**، سورة النور، الآيتان 30-31.

فَاجْلِدُوا كُلَّ وَاحِدٍ مِنْهُمَا مِائَةَ جَلْدَةٍ وَلا تَأْخُذْكُمْ بِهِمَا رَأْفَةٌ فِي دِينِ اللَّهِ إِنْ كُنْتُمْ تُؤْمِنُونَ بِاللَّهِ وَالْيَوْمِ الْآخِرِ وَلْيَشْهَدْ عَذَابَهُمَا طَائِفَةٌ مِنَ الْمُؤْمِنِينَ)[1]. إن هذا النص يحمل تحريم صريح. فالإسلام لم يغفل مشكلة الانحرافات المتعلقة بالجنسين وحذر من خطر هذه الآفة، ومحافظة على توازن المجتمع والأفراد وضبط العلاقة بين الذكر والأنثى، وتفادياً لكل المشاكل حث على التمسك بالشروط المذكورة أعلاه.

ب. الإسلام والاختلاط في ميدان التعليم:

إن أول آية نزلت على رسول الله صلى الله عليه وسلم: (اقْرَأْ بِاسْمِ رَبِّكَ الَّذِي خَلَقَ)[2]. وهذا دليل قاطع على أهمية طلب العلم في الدين الإسلامي. وقد رفع الله تعالى من منزلة طالب العلم بقوله جل جلاله: (قُلْ هَلْ يَسْتَوِي الَّذِينَ يَعْلَمُونَ وَالَّذِينَ لا يَعْلَمُونَ)[3]. بحيث لم يفرق بين الذكر والأنثى تبعاً لقوله صلى الله عليه وسلم: "العلم فريضة على كل مسلم ومسلمة". فهذه إشارة قوية لوجوب التعلم للذكر والأنثى دون تمييز بينهما.

أما عن مسألة الاختلاط بين الجنسين في مجال التعليم فلم تأت هناك نصوص صريحة سواء في القرآن الكريم أو من السنة النبوية الشريفة. مما جعل الفصل في الأمر صعب. علاوة عن غياب اجتهادات العلماء في دراسة الظاهرة مراعاة المبادئ الإسلامية من جهة والتطورات الاجتماعية والحضارية والثقافية التي فرضت علينا هذا الواقع.

لكن ثبت عن النبي صلى الله عليه وسلم أنه كان يعلم النساء أمور دينهن والأخلاق الفاضلة[4].

أما في العصور الماضية فمعطيات مجتمعاتها تختلف عن معطيات مجتمعنا اليوم. ففي العصر الجاهلي لم يكن العليم إجبارياً على الفتاة. إضافة إلى أنه لم يكن التمييز بالتشعب مثلما هو الحال اليوم.

---

(1) **القرآن الكريم**، سورة النور، الآية 02.

(2) **القرآن الكريم**، سورة العلق، الآية 01.

(3) **القرآن الكريم**، سورة الزمر، الآية 09.

(4) عنتر (نور الدين): **ماذا عن المرأة**، دار الفكر، دمشق، ص32.

ففي وقت مضى كان التعليم يتم بالكتاتيب مختلطاً فأثارت هذه النقطة جدل، فهناك من عارض وعلى رأسهم القابسي وهو أحد علماء القرن العاشر اهتم بالتربية والتعليم حيث يقول: "من صلاحهم، ومن حسن النظر لهم، لا يخلط بين الذكور والإناث" [1].

وإذا أصبح التعليم المختلط اليوم ضرورة فرضتها مقتضيات العصر. وباعتبار التعليم ضرورة وفرض على كل مسلم ومسلمة فلابد من التمسك بالضوابط الشرعية للدين الإسلامي وهي ارتداء الحجاب بالنسبة للفتاة، وغض البصر وتفادي الخلوة بين الجنسين، بتقنين علاقات الصداقة لضمان سلامة الأبناء نفسياً واجتماعياً وحتى دراسياً.

---

(1) الأهواني (فؤاد أحمد): **نظرا للتعليم في رأي القابسي**، دار الأحياء، القاهرة، ص362.

ملخص الفصل:

ارتبط نظام التعليم المختلط في الدول الغربية بالحركات التحررية النسوية، وكان الهدف من إقامته هو تحقيق الشروط المدعمة لمبدأ المساواة بين الجنسين والديمقراطية في التعليم، واعتماده كقاعدة تربوية تهدف إلى محو الفوارق وتحقيق المساواة في مجال التعليم بين الذكور والإناث، هذا وقد اعتمدت بعض الدول الغربية سياسة الاختلاط استجابة لدواع اقتصادية أو لقرارات سياسية إيديولوجية ولم تعتمد على أي أساس من التجربة العلمية أو الضرورة التربوية.

أما في البلدان العربية فالتعليم المختلط لم يكن لقناعة وإنما بسبب عدم وجود العدد الكافي من الطلاب والطالبات، أو لإدماج مفهوم النظام الاشتراكي والذي يدعو بمشاركة المرأة للرجل في كل الميادين، في مصر بدعوى تحرير المرأة نظرا لنقص عدد الطلاب، في حين تعتبر السعودية البلد الوحيد ضمن الدول العربية الذي يتبنى سياسة عدم الاختلاط انطلاقا من قواعد دينية.

أما في الجزائر فقد تبنت الاختلاط في التعليم تطبيقا لسياسة ديمقراطية التعليم ولإتاحة فرص متكافئة لكلا الجنسين، إضافة لتجسيد وحدة التكوين والتوجيه العلمي للبنين والبنات في المناطق الريفية والحضرية.

أن القسم المختلط يتميز بديناميكية تفرض سلطة الذكور، وعدم قدرة الإناث على فرض أنفسهن أمامهم، وهذه السلطة مدعمة بسلطة الأستاذ، من خلال معاملته المتميزة بين الذكور والإناث بالرغم من تفوق الإناث على الذكور تحصيلا خصوصا في المواد الأدبية، وتفوقهن عدديا في الأقسام الأدبية، وهذا ما يبرر تكريس العلاقات الاجتماعية التي تعطي للذكر مكانة وتقدير أعلى من مكانة وتقدير الأنثى.

وقد أثبتت الدراسات المختلفة أن للاختلاط انعكاسات سلبية عديدة، أبرزها تراجع قدرات الذكور على التحصيل العلمي خاصة غي سن المراهقة، وتأثيره على مردود الطلاب العلمي سواء ذكور كانوا أم إناث، حيث تتعدى تأثير الاختلاط في نظام التعليم إلى بروز فروق في التخصصات المدروسة من طرف الجنسين، حيث يميل الذكور إلى التخصصات العلمية والإناث للتخصصات الأدبية، مما انعكس على نوعية الوظائف الممارسة من طرف كلا الجنسين.

أما التعليم غير المختلط فالتجارب النموذجية المقامة من طرف بعض الدول الغربية فقد حققت نتائج إيجابية بالنسبة للطلبة نظرا لتوفر مناخ متميز استفاد منه الطلاب والطالبات على حد سواء وسمح لهم بالحصول على نتائج دراسية مرضية، وأسفر على استقطاب طالبات في المواد التقنية والهندسية، وتفوق بارز لهن، وكذا حصول الذكور على نتائج جيدة في امتحانات المهارات اللغوية والأدبية، هذا نتيجة ارتفاع درجة الثقة الذاتية لدى الطلبة، نظرا لزوال الانطواء والخجل الذي كان يصيب الطلبة في التعليم المختلط، وارتفاع درجة التركيز لديهم نظرا لغياب الجنس الآخر الذي كان محط الاهتمام في المدارس المختلطة خاصة في مرحلة المراهقة.

أما من الناحية الاجتماعية فالتعليم المختلط أدى إلى بروز ظواهر اجتماعية كتشجيع العلاقات بين الجنسين، مما أدى إلى تفشي ظاهرة العلاقات اللاشرعية، العنف الجنسي والزواج العرفي، تعزيز اللامساواة بين الجنسين التي يحفزها النظام الاجتماعي من خلال الدور والمكانة.

أما بالنسبة للأولياء والأساتذة الذين أجريت معهم مقابلات فقد تضاربت آراءهم بين التأييد والمعارضة، ولكل حجته التي دعم بها موقفه من الموضوع.

خلاصة الباب النظري:

إن مركز كل من الذكر والأنثى يتحدد بيولوجيا ثم اجتماعيا، إلا أن هذا الأخير يتحدد طبقا لشكل النظام الاجتماعي القائم، على أساس عملية التنشئة الاجتماعية الموجهة لكلا الجنسين، بتباين شكل العلاقة الاجتماعية التي تربط كل منهما والقواعد التي تحكم هذه العلاقة.

وتهدف التنشئة الاجتماعية في الأسرة الجزائرية إلى تكوين ثقافة خاصة بكل جنس، مما رسم لكل منهما مسار اجتماعي يختلف عن الآخر، فتمركز مجال تواجد الفتاة داخل البنت ومجال تواجد الرجل خارج جدرانه.

إلا أن التغيرات الحاصلة في المجتمع الحديث وسعت من مجال تواجد المرأة بفضل انتشار التعليم، مما أكسبها مجال للحرية أكثر بالرغم من أنها لا تزال اليوم وإلى حد ما رهينة حدود الجنسين، ولما كانت البنية الاجتماعية للمدرسة تعتمد على معايير المجتمع وضوابطه وأحكامه، فالعلاقات التربوية المدرسية هي انعكاس لجملة العلاقات الاجتماعية، وعليه فالسلوك الاجتماعي للمعلم مستمد من فلسفة المجتمع القائمة، مما يجعل له الأثر الكبير على شكل سلوكات وتفاعلات التلاميذ وتوجيهها وفقا لميولاته واهتماماته، وهذا ما يحدد طبيعة العلاقة التي تربطه بالتلاميذ والاتجاهات التي يتخذها أثناء تعامله معهم، وما ينجم عنها من آثار إيجابية أو سلبية على العملية التعليمية.

فالعملية التعليمية تتأثر بجملة من العوامل التي تنعكس على عملية التحصيل العلمي للتلاميذ منها ما هو داخلي مرتبط بنسبة الذكاء، ومدى إدراك التلميذ لذاته، والدوافع التي تحفزه على العمل والانجاز إضافة إلى علاقة الجبس بذلك.

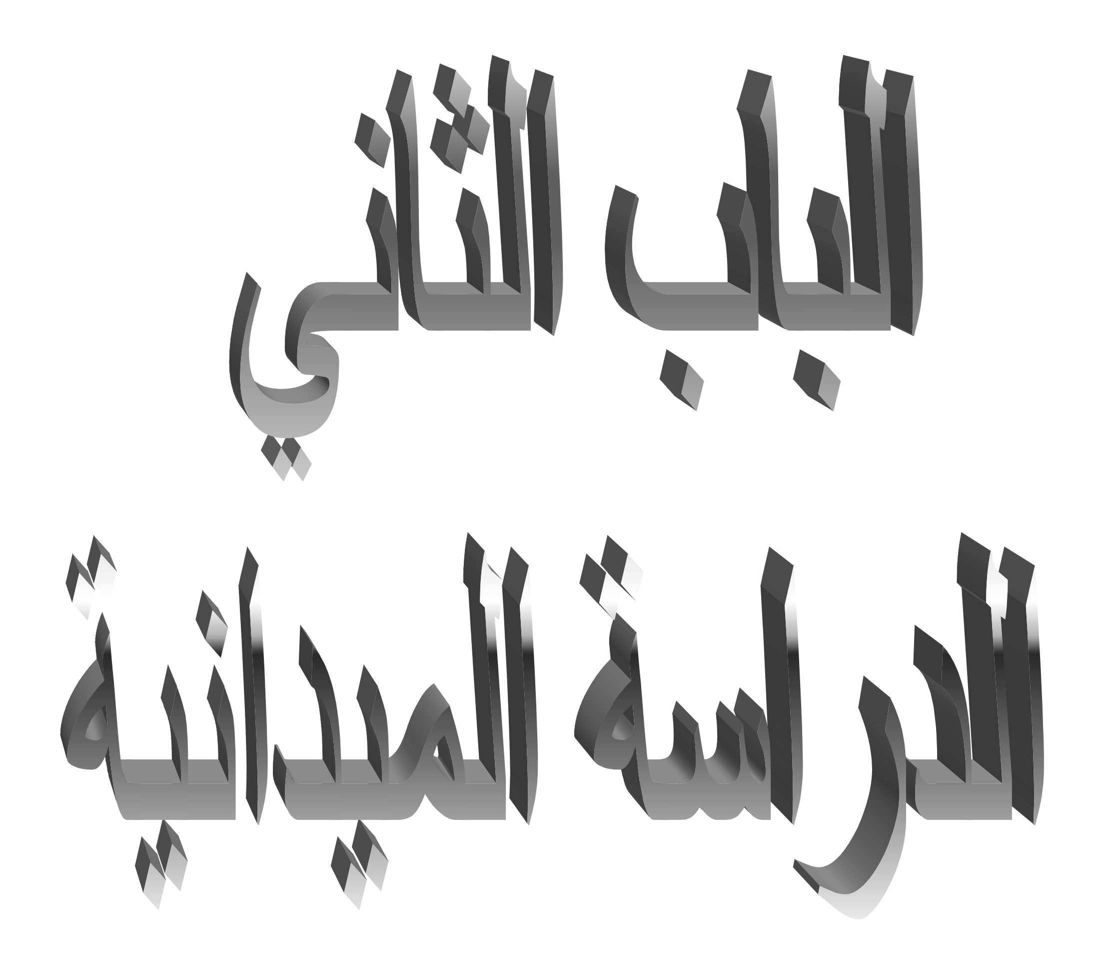
أما بالنسبة لتأثير هذا العامل الأخير، فتبرز فروق بين تحصيل الذكور وتحصيل الإناث، وتعزو هذه الفروق حسب الباحثين إلى الاعتقادات الفكرية المبنية حول كل جنس.

أما العوامل الخارجية فهي تلك المرتبطة بالبيئة الأسرية، حيث تبين أن أسلوب التنشئة الاجتماعية له دور وتأثير على سلوك وطبيعة شخصية التلميذ، مما يؤثر على التحصيل الدراسي. كما تبين لنا وجود فرق في تنشئة الذكر والأنثى، وتغير الموازين اليوم لصالح الأنثى، الأمر الذي يناهض الفكر التقليدي الذي كان سائد.

والبيئة المدرسية أيضا والتي تتمحور أساسا في شكل التفاعلات السائدة ضمنها لها تأثير على عملية التحصيل، حيث يلعب شكل العلاقة بين المعلم والتلميذ دور كبير في زيادة أو تقليص نشاط التلاميذ ومردودهم العلمي، دون أن نغفل تأثير جماعة الأقران على هذه العملية من خلال سيادة جو المنافسة والتعاون، حيث يساعد التزاوج بينهما على تقديم أحسن النتائج.

ولكن ورغم ما لهذه العوامل من تأثير في عملية التحصيل الدراسي فلا بد أن لا نهمل تأثير مرحلة المراهقة على سلوك وشخصية التلاميذ في مرحلة التعليم الثانوي باعتبارها مرحلة انتقالية، تتميز بتحولات جسمية تؤثر على الناحية النفسية والاجتماعية للتلميذ، خصوصا وانه ينتقل من الجنسية الذاتية إلى مرحلة الجنسية الغيرية وهذا باتجاه عاطفته نحو الجنس الآخر، مما قد يؤثر سلبا على تحصيل التلميذ الدراسي، كما قد يؤثر إيجابا لان النجاح الدراسي بالنسبة للمراهق يعتبر نقطة بالغة الأهمية يسعى من خلالها لإثبات ذاته ومكانته الاجتماعية، لاسيما بين جماعة أقرانه المتكونة من كلا الجنسين، خاصة وان النظام التعليمي اليوم هو نظام قائم على مبدأ الاختلاط بين الجنسين.

وقد توصلت الدراسات المختلفة أن للاختلاط انعكاسات سلبية لاسيما أثناء مرحلة المراهقة نظرا لتشجيعه للعلاقات بين الجنسين، والتي قد تنحوا منحى سلبي أكثر منه إيجابي، مما أدى إلى بروز تراجع قدرات الذكور والإناث في عملية التحصيل الدراسي وبروز فروق بين الذكور والإناث، حيث يعمل الأساتذة على تعزيز هذه الفروق من خلال المعاملة التمييزية بين الجنسين، وعلى العكس من ذلك فالتعليم غير المختلط نتائجه تتميز بالإيجابية أكثر من السلبية.


الباب الثاني
الدراسة الميدانية


الفصل الثامن
تعريف بميدان الدراسة

تمهيد:

لم تقم الجزائر بعد الاستقلال بسن قانون يحدد نوعية النظام التعليمي بالمؤسسات التربوية، ولكن بعد عملية الإصلاح التربوي التي قامت بها – الجزائر- في السبعينات، والتي ركزت على ضمان تعليم متساوي للبنين والبنات، بدأ انتشار نظام التعليم المختلط على جميع المستويات.

وتشهد الجزائر ليومنا هذا وجود مؤسسات بعض مؤسسات تربوية تنتهج نظام التعليم غير المختلط. والملاحظ أن هذه المؤسسات يتناقص عددها من سنة لأخرى، حيث يتم إدماجها ضمن نظام التعليم المختلط، وهذا ليس من منطق دراسات علمية، ولا ضغط اجتماعي واقتصادي من طرف المجتمع. وباعتبار الهدف الأول لأي نظام تربوي هو تحقيق أفضل النتائج التربوية، ورفع مستوى التحصيل العلمي للتلاميذ والطلبة، حاولنا معرفة ما إذا كان التعليم المختلط يضمن أقصى نسب النجاح على عكس ما يحققه نظام التعليم غير المختلط، لأن السياسة التربوية في الجزائر تنحو باتجاه تعميم نظام التعليم المختلط.

ومن هذا المنطلق ارتأينا أن نبحث عن نتائج شهادة البكالوريا في كل من الثانويات التي تتبع نظام التعليم المختلط، والتي تتبنى نظام التعليم غير المختلط[1]. لان نتائج شهادة البكالوريا تعتبر خير دليل وأبرز مقياس يمكن من خلاله تحديد نسب النجاح والرسوب.

وسنعرض أهم النتائج التي توصلنا إليها في جداول قمنا بتركيبها، وهذا قصد إبراز جوانب هامة من هيكلة ميدان البحث.

(1): لا توجد وثائق من وزارة التربية الوطنية دد نسب النجاح بالثانويات ا ختلطة والثانويات غ ا ختلطة، لذلك قمنا سابا من تلف الوثائق ا صل عليها.

أولا: نتائج شهادة الباكلوريا

1. نتائج شهادة البكالوريا للتعليم العام عبر التراب الوطني للفترة مابين 1998 إلى 2005.

جدول رقم (2): نسب النجاح في البكالوريا حسب الجنس

السنة / الجنس	1998	1999	2000	2001	2002	2003	2004	2005
ذكور	22.74 %	22.09 %	27.15 %	28.07 %	28.15 %	24.43 %	34.78 %	30.97 %
إناث	25.46 %	22.24 %	29.53 %	29.30 %	29.72 %	25.13 %	40.55 %	31.34 %
النسبة العامة	24.45 %	22.18 %	28.57 %	28.81 %	29.10 %	24.85 %	38.34 %	31.20 %

المصدر: وزارة التربية الوطنية، **سلسلة إحصائية من 1962 إلى 2000**، فيفري 2000

الديوان الوطني للإحصاء(ONS)

يتضح لنا من خلال النتائج المعروضة بالجدول، والتي تبين نتائج النجاح في شهادة البكالوريا لمدة ثماني سنوات للفترة الممتدة ما بين 1998-2005 في كل الثانويات عبر التراب الوطني ودون الأخذ بعين الاعتبار نظام الثانوية مختلط أو غير مختلط. إن نسب نجاح الإناث تفوق نسب نجاح الذكور في كل السنوات.

وقد سجلت أعلى نسبة للنجاح سنة 2004 والتي بلغت 40.55% لصالح الإناث، بينما بلغت نسبة الذكور في هذه السنة 34.78% والملاحظ أنها منخفضة مقارنة بنسبة النجاح العامة لنفس السنة والتي قدرت بـ 38.34%.

تستوقفنا هذه النتائج عن سبب تفوق الإناث على الذكور، فهل الأسباب تعود إلى طبيعة البرامج، أو الشعبة الدراسية، أو لنظام التعليم في حد ذاته.

وعليه سنحاول معرفة نسب النجاح كل من الذكور والإناث في الشعب الدراسية الأدبية والعلمية في الجدولين التاليين.

2. نسب النجاح في شهادة البكالوريا في بعض الشعب الدراسية

لقد تمكنا من الحصول على نتائج ثلاث سنوات فقط وهي 1998،2003 و 2005، وقمنا نإنتقاء الشعب التي تشهد أكبر نسب من التوجيه.

جدول رقم (3) يبين نسب النجاح في الشعب الأدبية حسب الجنس

السنة	الشعبة / الجنس	آداب وعلوم إنسانية	آداب وعلوم شرعية	آداب ولغات أجنبية
1998	ذكور	%20.74	%30.09	%28.66
	إناث	%25.40	%27.85	%31.27
2003	ذكور	%26.84	%35.67	%26.89
	إناث	%28.74	%35.36	%31.4
2005	ذكور	%18.25	%30.75	%24.99
	إناث	%20.42	%33.88	%31.64

المصدر: المديرية الفرعية للإحصاء، وزارة التربية الوطنية: **تحقيق إحصائي 1998-1999** ص157، **2003-2004** ص 178، **2004-2005** ص 168.

تبين لنا من خلال الجدول أعلاه أن الإناث أكثر تفوق في المواد الأدبية على الذكور، خاصة في شعبتي الآداب والعلوم الإنسانية و الآداب واللغات الأجنبية، وهذا عبر السنوات الثلاث.

ونجد أن هذه النتائج تتوافق مع الدراسات الأجنبية والتي نشرت في مجلة العلوم الدولية سنة 1987 والتي أثبتت تفوق الإناث على الذكور في الميدان اللغوي[1]، ودراسة "

(1)بودخيلي (مولاي): **مرجع سابق**، ص 357.

بيكرBEKER " سنة 1982 والتي أبرزت أن الفروق بين الجنسين في مجال القدرات اللفظية حيث تبين أن الإناث أكثر تفوقا من الذكور في الميدان اللغوي[1]. أما في شعبة الآداب والعلوم الشرعية يتبين لنا أن الذكور تفوقوا على الإناث على مدار سنتين وهما 1998 و 2003، وهذا قد يعود لتواجد النزعة الدينية لدى الذكور أكثر من الإناث في مرحلة المراهقة.

ولكن وبصفة عامة فالإناث أكثر تفوقا في المجال الأدبي، وفيما يلي سنتعرض لنسب النجاح في المجال العلمي.

جدول رقم (4): يبين نسبة النجاح في الشعب العلمية حسب الجنس

السنة	الشعبة / الجنس	علوم الطبيعة والحياة	علوم دقيقة
1998	ذكور	%24.27	%22.72
	إناث	%27.74	%19.01
2003	ذكور	%25.89	%45.44
	إناث	%27.55	%38.90
2005	ذكور	%37.26	%42.62
	إناث	%39.62	%39.39

المصدر: المديرية الفرعية للإحصاء، وزارة التربية الوطنية: **تحقيق إحصائي 1998-1999** ص157، **2003- 2004** ص 178، **2004-2005** ص 168.

من خلال النتائج المعروضة في الجدول، يتبين لنا أن هناك فرق في نسب نجاح الذكور والإناث في طلا الشعبتين اللتان تتميزان بالطابع العلمي.

فالملاحظ أن الإناث سجلن أعلى نسبة النجاح في شعبة علوم الطبيعة والحياة، بينما سجل الذكور أعلى نسبة نجاح في شعبة العلوم الدقيقة.

وتعتمد شعبة العلوم الدقيقة أساسا على مادتي الرياضيات والفيزياء، حيث نجد أن هذين المادتين لهما أعلى معاملات وهي معامل (5) لمادة الرياضيات، ومعامل (4) للفيزياء، في حين نجد أن معامل العلوم الطبيعية هو (2) فقط، بينما المواد الأدبية فلها معاملات مابين (1 و 2).

أما شعبة علوم الطبيعة والحياة فهي تعتمد بالدرجة الأولى على مادة العلوم الطبيعية بمعامل (5)، تليها مادتي الفيزياء والرياضيات بمعامل (4)، أما باقي المواد الأدبية فمعاملاتها

(1): بودخيلي (مولاي): **مرجع سابق**، ص 360 .

هي مابين (2 و3). إضافة لذلك فإن مادة العلوم الطبيعية والتي لها أعلى معامل لهذه الشعبة وهي ذات طابع يعتمد على الفهم والحفظ على حد سواء، على عكس مادتي الرياضيات والفيزياء.

ومنه وبالنظر إلى خصائص كل شعبة، نجد أن شعبة العلوم الدقيقة تمتاز بطابع تقني أكثر من شعبة العلوم الطبيعية، وهذا ما قد يفسر ارتفاع نسبة نجاح الذكور على الإناث في العلوم الدقيقة، وتفوق الإناث على الذكور في شعبة العلوم الطبيعية.

وهذه النتائج تتماثل لحد ما مع نتائج " بيكر BEKER " والتي أبرزت تفوق الذكور على الإناث في أربع مواد علمية وهي البيولوجيا، الكيمياء، الفيزياء والرياضيات[1]، ودراسة " كيلي killey " التي أثبتت تفوق الذكور على الإناث في ميدان العلوم.

3. نتائج شهادة البكالوريا لولاية الجزائر العاصمة حسب نوع الثانوية للفترة مابين 2000-2004

تضم ولاية الجزائر(112) ثانوية منها (6) ثانويات غير مختلطة مخصصة للإناث، أما باقي الثانويات والمقدر عددها بـ (106) ثانوية فهي تعتمد على نظام التعليم المختلط ، والملاحظ هو انعدام ثانويات خاصة بالذكور.

جدول رقم (5): يبين نسبة النجاح حسب نوع الثانوية

السنة / نوع الثانوية	2000	2001	2002	2003	2004	معدل النسب
مختلطة	%34.04	%35.91	%33.38	%29.38	%39.86	%34.51
غير مختلطة	%51.11	%31.15	%41.37	%41.16	%53.52	%47.66
النسبة العامة	%35.09	%36.82	%34.14	%30.06	%40.62	%35.66

المصدر: الديوان الوطني للامتحانات والمسابقات: **نتائج البكالوريا لولاية الجزائر حسب الثانويات**، ص ص 16-18 (بتصرف)

(1)بودخيلي (مولاي): **مرجع سابق**، ص 357.

يتضح لنا من خلال النتائج المعروضة بالجدول والتي تخص الفترة الزمنية 2000 إلى 2004، أي مدة خمس سنوات، أن نسب النجاح في الثانويات غير المختلطة تفوق وبكثير نسب النجاح في الثانويات المختلطة .

وبحساب معدل النجاح للخمس سنوات لنا تبين لنا أن معدل نجاح في الثانويات المختلطة هو 34.51% بينما في الثانويات غير المختلطة هو 47.66%، والفارق بينهما كبير جدا يصل إلى 13.14%، وعليه ومن خلال هذه النتائج يتبين أن نظام التعليم غير المختلط له تأثير إيجابي، ويساعد على الرفع من نسب النجاح الدراسي للتلاميذ، وهذا يعود أن عملية الفصل بين الذكور والإناث في التعليم تسمح للطلبة بإبراز إمكانياتهم الذاتية [1]، أما التعليم المختلط يعود أسباب الفشل فيه إلى اهتمام التلاميذ بالجنس أكثر من دروسهم من جهة، والعلاقات بين الجنسين تؤثر على المستوى التحصيل لأنها تصيب الطالب بالتشتت الذهني وضعف التركيز من جهة أخرى.

4. نتائج امتحان شهادة البكالوريا للإناث حسب نوع الثانوية:

سنقوم بمقارنة من خلال الجدول التالي بين نسب نجاح الإناث ضمن نظام التعليم المختلط ونسب نجاحهن ضمن الثانويات غير المختلطة. وقد اعتمدنا في النظام المختلط على نسب نجاح الإناث في التعليم الثانوي العام عبر التراب الوطن،بينما في النظام غير المختلط اعتمدنا على نتائج الثانويات الستة (6) المتواجدة في العاصمة، وذلك راجع من جهة لغياب الإحصائيات التي تخص الثانويات غير المختلطة، ومن جهة أخرى لنقص الثانويات غير المختلطة عبر التراب الوطني.

وللإشارة توجد ثمان (8) ثانويات غير مختلطة للإناث فقط عبر كامل التراب الوطني ستة (6) منها في العاصمة وهي (ثانوية حسيبة بن بوعلي، فرانس فانون، زينب أم المساكين، عائشة أم المؤمنين، وريدة مداد، عمر راسم)، إضافة إلى ثانوية الحرية بقسنطينة، وأخرى بوهران.

(1) FIZE (M) :**Op cit**, p

جدول رقم (6): يبين نسب نجاح الإناث حسب نظام التعليم

السنة / نوع الثانوية	2000	2001	2002	2003	2004	المعدل
مختلطة	%29.53	%29.53	%29.72	%25.72	%40.55	%30.96
غير مختلطة	%51.11	%51.15	%41.37	%41.16	%53.52	%47.66

المصدر: الديوان الوطني للامتحانات والمسابقات: **نتائج البكالوريا لولاية الجزائر حسب الثانويات**، ص ص 16-18 (بتصرف)

يتضح لنا من خلال النتائج الجدول أن هناك فرق كبير بين نسب نجاح الإناث المتمدرسات بالثانويات المختلطة والمتمدرسات بالثانويات غير المختلطة لصالح هذه الأخيرة.
وقد بلغ معدل نسب النجاح في الثانويات غير المختلطة للفترة الزمنية مابين سنة 2000 إلى 2004 بـ 47.66% مقابل 30.96% بالثانويات المختلطة، وبالتالي فإن الفرق يصل إلى 16.7%.
وعليه يتبين لنا مرة أخرى أن نظام التعليم المتبنى من طرف المؤسسة التربوية له تأثير على نجاح التلاميذ.

والتعليم غير المختلط أو الذي يسوده الفصل بين الجنسين كما تبينه النتائج، له تأثير إيجابي على التحصيل العلمي، وقد يعود هذا لزوال التأثيرات التي تعيق تقدم العلمي للطلاب.
وتتوافق هذه النتائج مع الدراسات التي أجريت في الدول الغربية حول فعالية نظام التعليم غير المختلط، منها الدراسة التي أجراها عدد من الباحثين بجامعة " منشيستر" والتي أسفرت عن ارتفاع نسب نجاح الإناث في المدارس أحادية الجنس من 48% إلى 89%، ونسبة نجاح الذكور من 33% إلى 68%[1]، وتجربة " كاتلين بونز" (K. BONZ) والتي قامت بفصل الذكور عن

(1) عطا ا (من): **مرجع سابق.**

الإناث، مما أسفر رفع نسبة النجاح في أربع سنوات من 50% إلى 93.8% [1]، إضافة إلى دراسات وتجارب أخرى تم عرضها في الفصل الخاص بالاختلاط.

وانطلاقا من هذه النتائج المحصل عليها سنحاول التعمق في حيثيات هذه الظاهرة من خلال نتائج المتوصل إليها بعد التحقق من فرضيات البحث.

ثانيا: المجال المكاني :

لكي يتمكن الباحث من النجاح في مهمته، لابد إن يكون لديه قدر كاف من المعرفة عن المجتمع الذي سوف تجري فيه الدراسة العلمية لتوصل إلى نتائج و توصيات تساعد في التخطيط للمجتمع[2] ولإجراء الدراسة فقد تم اختيار الجزائر العاصمة باعتبارها منطقة حضرية تضم فئات اجتماعية متباينة و هكذا تأخذ الدراسة أبعادا أكثر تعمقا.

و ستتم الدراسة وفقا للموضوع على مستوى ثلاث ثانويات:

- ❖ ثانويتان مختلطتان تتواجدان في منطقتين مختلفتين وهما:
  - متقنة "محمد بوضياف" وهي تتواجد على مستوى حي راقي بمنطقة "الدار البيضاء".
  - ثانوية " غانم جيلالي" وهي تتواجد على مستوى حي شعبي بمنطقة " السيّدة الإفريقية".
- ❖ ثانوية غير مختلطة خاصة بالإناث فقط وهي ثانوية "وريدة مداد".

في حين تعذر علينا ضم ثانوية خاصة بالذكور وهذا نظرا لعدم وجود أي ثانوية على مستوى التراب الوطني خاصة بالذكور، حيث تم إدماج كل الثانويات ضمن ثانويات مختلطة[3]، وقد تم اعتمادنا على الثانويتين المختلطتين في منطقتين مختلفتين حتى تتباين أفراد العينة لتجميع أكبر قدر ممكن من المعطيات، أما عن اختيار مجال الدراسة بثانويتين مختلطتين و ثانوية أحادية الجنس فهذا حتى يتسنّى لنا تحقيق نتائج دقيقة من خلال المقارنة بين التلاميذ الموزعين بينها.

---

(2) ساكس (ليبونار): **مرجع سابق**، ص 263.

(3) لة التربية: **نفس ا رجع**، ص 39.

(4) مقابلة مع نائب مدير التعليم الثانوي بوزارة التربية الوطنية

ثالثا: المجال البشري:

ويقصد به مجموعة الأفراد أو الجماعات التي ستجري عليهم الدراسة، وقد تضمنت الدراسة في مجالها البشري عينة تتكون من تلاميذ الثانويتين المختلطتين ذكورا وإناثا إضافة لتلميذات الثانوية غير المختلطة وهذا بما يتلاءم وموضوع الدراسة.

رابعا: المجال الزمني:

انطلقت دراسة الموضوع بعد إجراء البحث الاستطلاعي وهذا لتحديد ملامح الدراسة الأساسية بحيث تمكنا من خلال الدراسة الاستطلاعية بالموازاة مع القرارات الوثائقية من تكوين رصيد معرفي حول الموضوع، سمح لنا ببناء تصور أولي للإشكالية و خطوات البحث الأولي، وهذا حتى الوصول إلي تكوين اقتراب نضري للموضوع حتى يتم البناء السوسيولوجي السليم ومنه تتم عملية تحقيق صحيحة للمعطيات المجمعة من خلال التقنيات المستعملة وسيرورة هذه المراحل عبر فترات زمنية طبقا لما تقتضيه ضروع البحث النظرية و الميدانية حيث استغرق منا البحث الوثائقي الوقت الأكبر و هذا نضرا لنقص المعطيات و الأبحاث التي تناولت موضوع الاختلاط حيث أنها تكاد تنعدم في مجتمعاتنا العربية مما عرقل و عطل الصيرورة الطبيعية للبحث

خامسا: العينة و مواصفاتها:

إن المشكلة التقنية الرئيسية التي على الباحث مواجهتها خارج إطار تحضير الأدوات خلال مرحلة بلورة مشروع بحثه هي وضع طريقة إجرائية ملائمة للمعاينة[1]، فعادة ما يلجأ الباحث في علم الاجتماع لوسيلة اختيار العينة عند دراسة أي موضوع سوسيولوجي معين، و هذا لأجل الحصول على اكبر قدر ممكن من المعلومات في اقصر وقت ممكن و أقل جهد ، و انتقاء حجم العينة و نوعها يتوقف على طبيعة الموضوع و خصائص مجتمع البحث.

---

(1) كابلوف(تيودور): **مرجع سابق**، ص 198.

1- نوع العينة:

أما فيما يتعلق بدراستنا فقد تم اختيار العينة العشوائية البسيطة، و هي عينة احتمالية والتي تعرف بوضع لائحة بكل أفراد المجموعة و ترقيمهم و يتم اختيار العدد المطلوب من الأفراد بواسطة الأرقام المحسوبة من جدول الأرقام الصفية[1] .

2- حجم العينة:

لقد قمنا باختيار عينة تضم مائتين (200) تلميذ موزعين بين الثانويات الثلاث و لكن يتم التركيز على مائة و ستين(160) تلميذ من الثانويتين المختلطتين، أما الأربعون (40) تلميذة من الثانوية غير المختلطة فتستخدم من أجل تدعيم الدراسة بالتحليل و التفسير من خلال عملية المقارنة.

سادسا: خصائص مجتمع البحث:

بالنظر إلى موضوع الاختلاط بين الجنسين و تأثيره على التحصيل الدراسي ارتأينا أن تضم العينة مائة و ستين(160) تلميذ و تلميذة من الثانويتين المختلطتين وأربعون (40) تلميذة من الثانوية غير المختلطة و هذا حتى يكون للعينة دلالة علمية سوسيولوجية، و سنتناول التفاصيل التالية للتعريف بمجتمع البحث، و ليكون أكثر وضوحا أدرجنا الجداول التالي

دول رقم (7) : يبين توزيع التلاميذ حسب نوع الثانوية

نوع الثانوية	التكرار	النسبة
مختلطة	160	%80
غير مختلطة	40	%20
المجموع	200	%100

(2)) كابلوف(تيودور): **مرجع سابق**،ص 199.

يتبين لنا من خلال الجدول رقم (1) اعتماد الدراسة على نوع الثانوية المختلطة بنسبة 80% و على الثانوية غير المختلطة بنسبة 20% هذا باعتبار الدراسة بالمحيط المختلط هي جوهر هذا البحث العلمي من جهة، و لتدعيم النتائج المحصل عليها و إعطائها مصداقية أكبر وللاقتراب من الحقيقة أكثرتم استغلال الثانوية غير المختلطة من جهة أخرى.

الجدول رقم (8): يبين توزيع أفراد العينة الجنس و نوع الثانوية[1].

الجنس / نوع الثانوية	مختلطة	غير مختلطة	المجموع
ذكر	80 %50	0 %0	80 %40
أنثى	80 %50	40 %100	120 %60
المجموع	160 %100	40 %100	200 %100

يتبين لنا من خلال النسب المعروضة في الجدول رقم (9) أن الذكور تساوي إلى نسبة الإناث في المجال الدراسي المختلط و هي 50% بالمقابل تنعدم نسبة الذكور في المجال الدراسي غير المختلط و هذا راجع لعدم وجود ثانويات خاصة بالذكور،و تمثل نسبة الإناث في هذا المجال 100%.

ملاحظة: لقد قمنا باختيار مستوى تعليمي واحد و هو السنة الثانية ثانوي لأن تلاميذ السنة الأو جدد التعليم الثانوي أي أنم فضاء تعليمي جديد، وهم بصدد التأقلم فيه ا قد يؤثر على صيلهم، أما تلاميذ السنة الثالثة ثانوي فباعتبار هذه السنة هي سنة لتحض شهادة البكالوريا فالطالب يعيش ت ضغط نفسي و اجتماعي ا يؤثر على أدائه العلمي، و هكذا و قع الاختيار على السنة الثانية لكون التلميذ يعيش نوع من التوازن و الثبات.

جدول رقم (9): يبين توزيع أفراد العينة حسب الشعبة الدراسية و نوع الثانوية.

الشعبة / نوع الثانوية	أدبي	علمي	المجموع
مختلطة	80 %50	80 %50	160 %100
غير مختلطة	20 %50	20 %50	40 %100
المجموع	100 %50	100 %50	200 %100

يتبين لنا من خلال الجدول أنه تم الاعتماد على نفس النسبة من التلاميذ سواء في الشعب العلمية آو الأدبية[1] وهي 50% من كل نوع من الثانويات، وهذا لتحقيق أكبر قدر من التجانس بين أفراد العينة لنتوصل إلى أحسن النتائج الممكنة للبحث.

وكما سبق ذكره، و لتفادي أي اختلاف في توازن العينة، و تبعا لطبيعة و خصوصية الموضوع تمّ الاعتماد على الثانويتين المختلطتين لإجراء الدراسة، و استخدام الثانوية الخاصة بالإناث كدعم لهذه الدراسة.

وارتأينا أن يكون توزيع العينة بالتساوي من حيث الجنس و من حيث الشعبة وكذا من حيث نوع الحي، وهذا من اجل إعطاء الحظوظ المتساوية لكل التلاميذ.

و عليه فتوزيع أفراد العينة في التعليم المختلط هو كما توضحه الجداول اللاحقة.

(1) تضم الشعب الأدبية: آداب و علوم إنسانية، آداب و لغات، آداب و علوم إسلامية.
تضم الشعب العلمية: علوم الطبيعة و ا ياة، علوم دقيقة.

جدول رقم (10): توزيع أفراد العينة في المجال المختلط حسب الجنس:

الشعبة / الجنس	أدبي	علمي	المجموع
ذكر	40 %50	40 %50	80 %100
أنثى	40 %50	40 %50	80 %100
المجموع	80 %50	80 %50	160 %100

الجدول رقم (11): توزيع أفراد العينة حسب الجنس و حسب نوع الحي:

الجنس	راقي	شعبي	المجموع
ذكر	40 %50	40 %50	80 %50
أنثى	40 %50	40 %50	80 %50
المجموع	80 %100	80 %100	160 %100

سابعا: تحديد نوع الدراسات و المناهج المتبعة و التقنيات المستعملة:

1. نوع الدراسات:

أ/ الدراسات النظرية:

لدراسة هذا الموضوع لابد من التقصي من خلال البحث الوثائقي(المطالعة) عن التنشئة الاجتماعية و الأساليب التنشئوية في الأسرة، والعوامل المؤثرة فيها. ثم انتقلنا إلى التنشئة في المدرسة بالتركيز على المعلم كفاعل أساسي في العملية التربوية، دون أن نغفل طبيعة و ديناميكية العلاقة داخل القسم، كما ارتأينا التقصي عن العوامل المؤثرة في التحصيل الدراسي، و أخيرا محاولة ربط كل ذلك بالاختلاط الدراسي.

ب/ الدراسات الاستطلاعية:

قد يلجأ الباحث للدراسة الاستطلاعية عندما لا تتوفر لديه المعلومات الكافية حول الموضوع، فعلى الرغم مما قد يحصل عليه الباحث من معلومات من خلال الكتب و الوثائق...إلخ، يبقى النزول إلى الميدان ضروريا، كونه طريق يكشف للباحث عن الكثير من الخفايا، و بالتالي يساعد الباحث على نسج مشكلة البحث وتحديد أبعادها و صياغة فرضياتها.
وتمت دراستنا الاستطلاعية من خلال إجراء مقابلات غير موجهة مع بعض التلاميذ و الأساتذة، وكذا من خلال استمارة أولية، وهذا للتعرف على نوعية العلاقة بين التلاميذ فيما بينهم إضافة لعلاقتهم مع الأساتذة. وهذا لرسم صورة واضحة عن الوسط الدراسي المختلط و غير المختلط.

2. أنواع المناهج:

يقصد بالمنهج تلك الطرق و الأساليب التي تستعين بها فروع العلم المختلفة في عملية جمع البيات و اكتساب المعرفة[1]، ولكل ظاهرة أو مشكلة بعض الخصائص التي تفرض على الباحث منهجا معينا لدراستها، ويمكن للباحث أن يستخدم عدة مناهج و طرق متكاملة تعينه على تحقيق هدفه العلمي[2] ، و عليه يعتبر المنهج هو الموجه الأساسي في عملية البحث العلمي سواء كان ذلك في عملية البناء النظري أو التحليل الميداني، لذلك فقد اعتمدنا في بحثنا على كلا المنهجين الكيفي و الوصفي.

(1) ا وهري (عبد الوهاب):**معجم علم الاجتماع،** مكتبة نضة الشرق، القاهرة، 1982، ص 182.
(2) ا و (سناء): **مرجع سابق،** ص ص 68-69.

أ/ **المنـهج الكيفي:**

وهذا من خلال البناء النظري للموضوع و القيام بعملية الجرد للمعطيات المحصل عليها و المعلومات المجمعة، سواء كانت كيفية و ذلك من خلال عملية الوصف للظاهرة المدروسة و تشخيصها و إلقاء الضوء على مختلف جوانبها و جمع البيانات اللازمة عنها، و فهمها و تحليلها، من أجل الوصول إلي المبادئ و القوانين، ولفت النظر إلى أبعاد الإشكالية و العواقب المترتبة عنها.

وكذا من خلال التعرض للسيرورة التاريخية لظاهرة الاختلاط الدراسي لمعرفة جذورها، و كيفية نموها، و هذا من أجل دراسة العلاقة بينها و بين ما يتصل بها من ظواهر، و أثرها على حياة المجتمع و الجماعة وموضوع الدراسة[1] ، و دراسة الماضي يرتبط سببية مع الحياة الحاضرة للجماعة، فالحياة الاجتماعية تتميز بالديناميكية، و لا يحدث شيء من فراغ اجتماعي فلكل شيء تاريخ[2] ، و تفسير الظاهرة الاجتماعية يعتمد بدرجة كبيرة على التسلسل و الارتباط ، لذلك فلا بد من أجل تحقيق حقائق المشكلات الإنسانية و القوى الاجتماعية التي تشكل الحاضر، وأن يعود الباحث إلى الماضي الممتد و دراسة الحوادث و الوقائع السابقة[3] ، وعليه كان لابد علينا من العودة لأصول التنشئة الاجتماعية لكل من الفتى و الفتاة لارتباطها -عملية التنشئة الاجتماعية- بظاهرة الاختلاط بين الجنسين.

كما اعتمدنا على المقارنة كطريقة تدرس بها مجتمعات مختلفة أو الجماعات المختلفة لاكتشاف نقاط التشابه و الاختلاف وهذا حتى في المجتمع الواحد[4]، وبما أن الدراسة تتناول الاختلاط بين الجنسين فلابد من مقارنة التحصيل بين الثانويات المختلطة و غير المختلطة فيما يخص شهادة البكالوريا هذا من جهة، ومن جهة أخرى نتعرف على خصائص و سمات كلا الجنسين والتي تميزهم عن بعضهم البعض سواء في المحيط الأسري أو الدراسي، وهذه المقارنة تشير إلى الأبعاد الكامنة و الضمنية للموضوع.

---

(1) ا و (سناء): **نفس ا رجع**، ص 69.

(2)إ اعيل الطاحو (ال):**مدخل إ البحث الاجتماعي**، دار تيس للطباعة و النشر، مصر، 1998، ص 102.

(3) شفيق (مد): **البحث العلمي ا طوات ا نهجية لإعداد البحوث الاجتماعية**، ا كتب ا امعي ا ديث، مصر، 1985، ص 89.

(4) دنكن (ميتشيل): **معجم علم الاجتماع**، تر ة:إحسان مد ا سن، دار الطليعة للطباعة و النشر، ب وت،1986، ص50.

ب/ المنهج الكمّي:

و يعتبر إجراءات لقياس الظواهر[1] ،وهو يظهر من خلال جمع المعطيات و البيانات بالاستمارة وتفريغها في جداول إحصائية تساعدنا على التفسير و التحليل أكثر وتضمن بذلك جزء ولو يسير من الفصل المنهجي و القطيعة الإبستمولوجية بين الأنا و الموضوع[2] ، ومنه فإن هذا المنهج يساعدنا على تحليل المعطيات المحصل عليها أثناء الدراسة الميدانية ، لإجراء عملية المقارنة ، وكذا من خلال استعمال التحليل الوثائقي الكمي للوثائق المتعلقة بنتائج امتحان شهادة البكالوريا في السنوات الماضية و مقارنتها بالإحصائيات الحالية، باعتبار أن التحليل الوثائقي يسمح للباحث باستخراج معطيات إحصائية من مجموعة الوثائق[3].

3. تحديد التقنيات المستعملة:

إن اختيار تقنيات البحث يتوقف على المنهج المتبع و لمّا كان اعتمادنا على كلا المنهجين الكمي و الكيفي علينا استعمال التقنيات التي تعد أكثر ملائمة لبحثنا و هي:

أ/ تقنية الاستمارة:

قمنا بتوزيع استمارتين، واحدة خاصة بالتلاميذ والأخرى خاصة بالأساتذة.

فيما يخص استمارة التلاميذ فقد تضمنت أسئلة مغلقة وأخرى مفتوحة، موزعة على أربعة محاور. تناول المحور الأول منها البيانات الشخصية، وذلك بهدف رسم هوية التلميذ، أما المحور الثاني فقد كرسناه للبيانات الخاصة بالمحيط الاجتماعي والثقافي للتلميذ، بهدف رسم الوسط الذي يتواجد فيه التلميذ، أما المحور الثالث تناول علاقة التلميذ بالأساتذة بهدف تحديد نوع وطبيعة العلاقة التي تربط التلاميذ بأساتذته الرجال و النساء و تصوره لكل منهما، أما المحور الرابع و الأخير فتضمن أسئلة تمحورت حول طبيعة العلاقات بين جماعة الأقران الذكور والإناث.

أما عن الاستمارة الموجهة للأساتذة فقد تضمنت بعض الأسئلة المفتوحة وأخرى مغلقة، وقد إعتمدنا عليها لتدعيم عملية التحليل و التفسير.

---

(1) MOURICE (Angers) **:Initiation pratique à la méthodologie des sciences humaines**, Edition Casbah, Alger, 1997, p 60.

(2) MOURICE (Angers) : Op cit, p

(3)كابلوف (تيودور): **البحث السوسيولوجي**، تر ة: عباس اة، دار الفكر ا ديث، لبنان،1979،ص60.

بعد توزيع الاستمارات ثم استرجاعها، باشرنا بعملية التفريغ الآلي، وبعد ذلك ربط مختلف المتغيرات التي بنيت على أساسها فرضياتنا، ثم انتقلنا إلى تحليل المعطيات المتوصل إليها بإعطائها البعد السوسيولوجي.

ب/ تقنية تحليل المحتوى:

وهذا من خلال التحليل الكيفي الوصفي للوثائق والمواضيع المكتوبة التي تمّد بصلة للظاهرة المدروسة، إضافة لاستعمال تحليل المحتوى في تكميم المعلومات المحصلة من الاستمارة ذات الأسئلة المفتوحة ومن المقابلات[1]، وتحليل الإجابات تحليلا كيفيا.

ج/ تقنية المقابلة:

تعتبر المقابلة إحدى تقنيات البحث العلمية الفعالة بشكل كبير، لأنها تمكن الباحث من جمع المعطيات دون فقدان الرقابة على الباحث[2]، وارتأينا استخدام المقابلة غير الموجهة كخطوة أولية، لأنها تعتبر طريقة جيدة لاكتشاف حقل الدراسة دون التقيد بأسئلة وضعت مسبقا، مما يمكن من رسم المجال الدراسي بشكل أوسع وأشمل والتعرف أكثر على التلاميذ عن قرب، وبالتالي اكتشاف شخصياتهم الاجتماعية والثقافية والتربوية المتباينة.

كما مكنتنا المقابلة من رصد مختلف الآراء،للأولياء والأساتذة حول نظام التعليم المختلط مما مكننا من بناء مبحث حول ذلك.

د/ تقنية التحليل الإحصائي:

ونعني به، المعطيات الكمية والمعبر عنها رياضيا "رموز، أرقام، إشارات...الخ"، وكذا من خلال الرسوم البيانية، حيث نقوم بتصنيف تلك المعطيات الكمية وترتيبها في جداول إحصائية تسهل قراءتها وتفسيرها سوسيولوجيا.

---

(2) كابلوف (تيودور)، مرجع سابق ص 171.

(3) نفس ا رجع، ص 173.

الفصل التاسع

طبيعة التنشئة الاجتماعية ومدى تأثيرها على التحصيل الدراسي

المحور الأول: الوسط الثقافي العائلي للتلميذ

لقد حاولنا تسليط الضوء على الرأسمال الثقافي العائلي للتلميذ، ولهذا إعتمدنا على المستوى التعليمي للوالدين بإعتباره مؤشر يقيس لنا ذلك، كما أن العديد من الدراسات أثبتت نتائجها على أهمية العلاقة بين المستوى الثقافي للوالدين وبالخصوص الأب وبين طموح الأبناء العلمي و المهني [1].

الجدول رقم (12) : يبين المستوى التعليمي للوالدين

المستوى التعليمي / الأبوين	أمي	ابتدائي	متوسط	ثانوي	جامعي	المجموع
الأب	6 %3.8	16 %10	30 %18.8	41 %25.6	67 %41.9	160 %100
الأم	13 %8.1	25 %15.6	40 %25	48 %30	34 %21.3	160 %100

قراءة الجدول:

نلاحظ من خلال الجدول أن الاتجاه العام للمستوى التعليمي للآباء يتمثل في الفئة الجامعية بنسبة 41.9%، تليها فئة الثانويين بنسبة 25.6%.

أما المستوى التعليمي للأمهات فالاتجاه العام يتجه نحو صنف مستوى ثانوي بنسبة 30%ثم تأتي في المرتبة الثانية فئة الجامعيات بنسبة 21.3%.

التحليل:

يتبين لنا من خلال النتائج المحصل عليها، أن المستوى التعليمي للآباء مرتفع بالنسبة للمستوى التعليمي للأمهات، وهذا يدل على أنه بالرغم من تأثير التغيرات الاجتماعية في اتجاه الأسرة الجزائرية نحو تعليم المرأة، كونه أصبح المخرج الأساسي من أجل تطوير وضعيتها الاجتماعية لاسيما مكانتها داخل الأسرة، وهذا ما توضحه نسبة الأمهات الجامعيات، إلا أن

(1) الطحان (خالد): **دراسات حول بعض العوامل ال تساهم التحصيل الدراسي ودور الأسرة فيها،** لة ا علم العـ ر ، العـ دد 7، 1978، ص 53.

ارتقاءها في السلم التعليمي لا يزال منخفض مقارنة بالرجل وهذا ما يعكس النظرة الاجتماعية التقليدية في مجتمعنا، التي تجعل التعليم مجرد أمر شكلي، و الزواج هو المصير المحتوم للمرأة. علاوة عن تدني مكانتها مقارنة بالرجل وهذا ما تعبر عنه نسبة الأمهات الأميات مقارنة بالآباء الأميين.

جدول رقم (13): يبين مهنة الوالدين

المهنة / الوالدين	إطار سامي	موظف	أعمال حرة	بدون عمل	المجموع
الأب	50 31.3	66 %41.3	44 %41.3	0 %0	100 %100
الأم	22 %13.8	21 %13.1	3 %1.9	114 %71.3	160 %100

قراءة الجدول

يتبين لنا من خلال الجدول الاتجاه العام للآباء في فئة موظف بنسبة 41.3%، تليها فئة الإطارات السامية بنسبة 31.3%.

أما الأمهات فهي في الاتجاه العام بنسبة 71.3% والذي يشمل ربات البيوت، تليها فئة الإطارات السامية بنسبة 13.8% مع فرق ضئيل لنسبة الموظفات والتي تمثل بنسبة 13.1%.

التحليل:

يتبين لنا من خلال الجدول والنتائج المحصل عليها، المشاركة الضعيفة للمرأة في العمل مقارنة بالرجل، ويعود هذا للثقافة التقليدية ومجمل التصورات التي يرسمها المجتمع الكلي عن الأسرة بصفة عامة والمرأة بصفة خاصة، والتي تجعل المكان الطبيعي للمرأة هو البيت، والمكان الطبيعي للرجل هو العمل خارج جدران البيت.

وهذا لأن مجتمعنا هو مجتمع ذكوري يتميز بسيادة الرجل على المرأة، وقد أكد الدكتور " عبد الغني مغربي " على هذه الملاحظة، باعتبار المجتمع الجزائري قبل كل شيء مجتمع

رجالي[1]، والمجال الخارجي هو خاص بالرجال لأنه مجال النشاط الاجتماعي والاقتصادي، والمجال الداخلي – البيت – هو خاص بالمرأة للانزواء في بيوتهن وتكريس أنفسهن لخدمة أزواجهن وأسرهن[2]، وهذا تعبير عن تقسيم المجال بين الرجل و المرأة.

إلا أن هذا لا ينفي وجود نسبة من الأمهات العاملات بما يوافق مستواهن التعليمي الموزع بين الثانوي والجامعي، والمتمثل من خلال عملهن كإطارات ساميات أو موظفات. وهذا دليل على التطور الحاصل في الذهنيات خاصة ذهنية المرأة، والذي يبرز طموح الإناث في الصعود في المستوى الاجتماعي و احتلال مكانة اجتماعية تنافس مكانة الرجل، فتكسر بذلك كل التصورات التقليدية التي تجعل من عالم المرأة، عالم الثبات والخضوع والطاعة والتبعية.

جدول رقم (14): يمثل اهتمام الوالدين بالمطالعة

الاهتمام بالمطالعة	نـعـم	لا	المجموع
التكرار	141	19	160
النسبة	%88.1	%11.9	%100

قراءة الجدول:

يتبين لنا من خلال الجدول أن الاتجاه العام بنسبة 88.1% نحو الإجابة بـ" نعم " أي هناك اهتمام من طرف الوالدين بالمطالعة، بينما سجلنا نسبة الوالدين الذين لا يولون اهتمام للمطالعة 11.9% فقط، وهو يمثل عدد الوالدين الأميين.

(1) MEGHERBI (Abdelghani) : **Le miroir apprivoisé, sociologie du cinéma algérien**, ENAL-OPU-GAM, Alger Bruxelles, 1985, p68.

(2) غارودي (روجيه) وآخرون: **نقد تمع الذكور**، تر ة هنربيت عوجي، دار الطليعة للطباعة والنشر، ب وت،1982، الطبعة1، ص 75.

التحليل:

يتضح لنا من النتائج المحصل عليها أن أغلب الأولياء يهتمون بالمطالعة، وهذا يدل على مستوى الاستهلاك الثقافي العائلي المرتفع. لأن الاهتمام بالقراءة يعتبر مؤشر للمناخ الثقافي العائلي الذي يتواجد به الطالب، وذلك أن الأساس الثقافي يؤثر على صياغة سلوك الفرد وشخصيته[1]، بمعنى أن ممارسة سلوك القراءة من طرف الآباء الأكيد أنه يؤثر على سلوك اتجاهات الأبناء نحو الدراسة، فكلما كانت هذه السلوكات الأسرية تمارس بصفة دائمة ومستمرة، كلما عزز ذلك لدى الأبناء الاتجاه الإيجابي نحو العلم والدراسة والتفوق.

جدول (15): يمثل الفرق بين الوالدين في الاهتمام بالمطالعة

مطالعة الوالدين	الأب	الأم	لا فرق	المجموع
التكرار	90	40	11	141
النسبة	%63.82	%28.36	%7.80	%100

قراءة الجدول

يتضح من خلال الجدول أن الاتجاه العام بنسبة 63.82% والذي يمثل الآباء، في حين سجلت نسبة اهتمام الأمهات بالمطلعة 28.36%، أما التلاميذ الذين لا يجدون فرق بين اهتمام والديهم بالمطالعة فسجلت اضعف بسبة وهي 7.80% فقط.

التحليل:

يتضح لنا من النتائج المحصل عليها أن هناك اهتمام من طرف أولياء التلاميذ بالقراءة، مما يبرز الاتجاه الإيجابي لهؤلاء الأولياء نحو العلم بصفة عامة. ولكن الملاحظ أن هناك تفاوت كبير بين اهتمام الآباء واهتمام الأمهات بالمطالعة، ويعود هذا إلى التفاوت في التعليمي، المرتفع للآباء مقارنة بالأمهات هذا من جهة، و لتقلد الآباء مناصب قد تدفعهم للمطالعة للتعرف على

(1) GILBERT (Durand) : **Les grands textes de la sociologie moderne**, Bordarrd, Paris, 1969, p78.

مختلف المستجدات، على عكس معظم الأمهات فهن ماكثات بالبيت مما يجعلهن أكثر اهتماما بالأعمال المنزلية كطريقة تعبر من خلالها الأنثى على أهميتها في حياتها لأنها من تخصصها[1]، ولكن هناك فئة من الأمهات اللائي يحملن ميولات نحو المطالعة، وهذا بعكس مستواهن التعليمي الذي زرع فيهن حب الإطلاع والتثقيف لتفادي الثبات والجمود الذي يصنعه جدار المنزل.

وعليه نصل إلى أن الوسط الثقافي للتلميذ معتبر، ويتجسد ذلك من خلال المستوى التعليمي للأولياء ومهنهم، ومدى اهتمامهم بالمطالعة. كما توضح لنا أن هناك فرق في المستوى الثقافي للآباء و الأمهات لصالح الآباء، والذي برز من خلال ارتفاع المستوى التعليمي للآباء على الأمهات واحتلالهم لمناصب عمل تفوق تلك التي تحتلها الأمهات. علاوة عن اهتمام الآباء بالمطالعة و القراءة مقارنة بالأمهات، هذه الأخيرة التي تتواجد أساسا داخل المحيط المنزلي تتمتع بالتبعية للأعمال المنزلية.

ولكن الملاحظ أن المستوى التعليمي للإناث بصفة عامة ارتفع مقارنة بالسنوات الماضية، وهذا نتيجة للتغير الاجتماعي الحاصل على جميع المستويات، والذي أثر إيجابيا في اتجاه الأسرة الجزائرية نحو التعليم بصفة عامة وخاصة بالنسبة للمرأة، في مجتمع أصبحت فيه الأدوار والمراكز تتميز بالتداخل والتكامل.

(1) TOUZARD (Hudert) **: Enquête psychologique sur les rôles conjugaux et la structure familiale**, Monographie française de psychologie, N°13, Paris, 1967,p19.

المحور الثاني: تأثير العامل الثقافي للآباء على الاهتمام بدراسة الأبناء

يعود تأثير العامل الثقافي على جملة من السلوكات التي ينتهجها الآباء في معاملتهم للآباء الذي يعكس مدى اهتمامهم بدراسة الأبناء، وتظهر هذه السلوكات في شكل متابعتهم، ومدى حرصهم عليهم، وحتى من خلال التهنئة و التأنيب---الخ، وهذا ما سنحاول توضيحه من خلال الجداول المعروضة لاحقا.

جدول رقم (16): يبين مدى متابعة الوالدين للأبناء

المتابعة	نـعـم	لا	المجموع
التكرار	153	7	160
النسبة (%)	%95.62	%4.37	%100

قراءة الجدول

نلاحظ من خلال الجدول الاتجاه العام بنسبة95.62% و الذي يسلكه متابعة الآباء لدراسة الأبناء مقابل 4.37% وهي نسبة الآباء الذين لا يبدون اهتمام بدراسة أبنائهم.

التحليل

يتبين لنا من خلال النسب المعروضة بالجدول أن نسبة الأولياء الذين يتابعون أبنائهم كبيرة جدا، وهذا يعبر عن الاهتمام الكبير الذي يوليه الأولياء للدراسة في عصرنا هذا، و نظرا لتغيير نظرة الأولياء للتعليم الذي أصبح ضرورة لابد منها

فالاصطفاء على مستوى المدرسة أو المجتمع أصبح يخضع لطابع النجاح و الرسوب، باعتبار النظام التربوي يرتبط ارتباط عميق بالنظام الاجتماعي، والتربية هي قبل كل شيء

وسيلة يعتمد عليها المجتمع في تحديده المستمر لشروط وجوده الخاصة[1]، والنجاح المدرسي بالنسبة لريمون بودون "Boudon" هو الذي يحدد المكانة الاجتماعية، للفرد وله الأهمية الاجتماعية الكبيرة في تحديد مستقبل الطلاب و حياتهم المدرسية والمهنية.

جدول رقم (17): يبين كيفية متابعة الأولياء للأبناء

كيفية المتابعة	المراقبة اليومية	الاتصال المباشر بالأساتذة	الاطلاع على الكشوف	المجموع
التكرار	57	21	75	153
النسبة (%)	%37.3	%13.7	%49	%100

قراءة الجدول:

يتبين لنا من خلال الجدول النسب المعروضة بالجدول أن الإتحاه العام بنسبة 49% والذي تمثله متابعة الأولياء للأبناء عن طريق الإطلاع على الكشوف فقط، في حين سجلت أخفض نسبة باتجاه الاتصال المباشر بالأساتذة والتي قدرت ب13.7%.

التحليل

يتبين لنا من خلال النتائج المحصل عليها الجدول أعلاه أن اغلب الأولياء يكتفون بالإطلاع على كشوف أبنائهم فقط، لأن كشف النقاط هو مقياس تحصيل الطالب الملموس والذي يبين مدى نجاح التلميذ من خلال المعدل المحصل عليه بصفة عامة والعلامات المحصل عليها في كل المواد المدروسة بصفة خاصة، مما يبين قدراته وإمكانياته في مختلف المواد.

أما الطلبة المحاطين بقدر عالي من الاهتمام العائلي والذي يظهر في شكل متابعة يومية والتي تتجلى بمحاولة الوالدين معرفة كل ما يحدث مع الأبناء في الثانوية وذلك بتوجيه أسئلة لهم حول كل ما يقدم من دروس، والاستفسار عن مدى تقبل أبنائهم للمنهج الذي يستعمله الأساتذة في

(1) DURKHEIM (Emil) : **Education et sociologie**, PUF, Paris, 1966, PP 82-86.

التدريس واستيعابهم للدروس و متابعتهم للنتائج المحصل عليها في الامتحانات والفروض،فالمراقبة اليومية تسمح للولي بالإطلاع على الحياة الدراسية للأبناء عن قرب.

كما يلجا بعض الأولياء أيضا لزيارة الأساتذة لكن نسبتهم أقل مقارنة بالأولياء الذين يعتمدون على الإطلاع على الكشوف والمراقبة اليومية ويعود هذا لانشغال الأولياء خاصة الأب بالعمل طيلة الأسبوع مما يجعله يهمل هذا الجانب أو الكيفية من المتابعة هذا من جهة، أما الأم فإن لم تكن عاملة فهي ماكثة في البيت وانشغالها بالأعمال المنزلية يحول دون ذهابها للاستفسار عن سلوك الأبناء ومستواهم الدراسي، هذا من جهة أخرى، كما لا يجب أن نغفل الصورة الراسخة لمكان المرأة بالبيت وكل الأعمال الخارجية هي من اختصاص الرجل،وهذا من شأنه التأثير على تحصيل التلميذ العلمي نظرا لنقص هذا النوع من المراقبة الذي يسمح للأولياء بالاطمئنان أكثر على مستوى أبنائهم، من خلال الأستاذ باعتبار هذا الأخير المتصل الأول مع التلميذ، ويمكن أن يحدد مستواه ويقيم عمله من خلال احتكاكه اليومي معه داخل القسم.

وعلى كل تظل المراقبة اليومية إضافة إلى للاتصال بالأساتذة دليل على أن التلميذ لا يعيش في معزل عن الحياة الأسرية هذا من جهة، ودليل للاتصال والتكامل بين الأسرة والمدرسة من جهة أخرى مما يؤثر بالإيجاب على تحصيل التلميذ العلمي.

جدول رقم (18): علاقة المستوى التعليمي للولدين بالحرص على الدراسة

المستوى التعليمي / حرص الوالدين	أمي	ابتدائي	متوسط	ثانوي	جامعي	المجموع
الأب	1 %5.55	3 %16.66	5 %27.77	5 %27.77	4 %22.25	18 %100
الأم	4 %7.12	5 %9.09	15 %27.25	19 %34.54	12 %21.71	55 %100
لا فرق	8 %9.19	12 %13.73	22 %25.28	24 %27.58	21 %24.16	87 %100

قراءة الجدول:

نلاحظ من خلال الجدول أن الاتجاه العام بنسبة 34.54% والذي تمثله حرص الأمهات ذات المستوى التعليمي الثانوي. أما الآباء فالاتجاه العام لذوي المستوى التعليمي المتوسط والثانوي بنفس النسبة لكليهما وهي 27.77%.

التحليل:

يتبين لنا من خلال النتائج المعروضة بالجدول أن الحرص الكبير على دراسة الأبناء يتم من طرف الأم أكثر من الأب، وهذا بالرغم من أن المستوى التعليمي والثقافي للأمهات منخفض مقارنة بالمستوى التعليمي الآباء حسب ما توصلنا إليه في النتائج السابقة.

ويرجع الحرص الكبير للأمهات بحكم تواجدهن في البيت طوال النهار لأنه كما سبق وأن ذكرنا معظم الأمهات ماكثات في البيت (71.31%)، فالأم هي التي ترسل الابن إلى المدرسة، وهي التي تستقبله عند العودة منها، لذلك فهي على صلة مستمرة بالأبناء، على عكس الأب الذي هو غائب طيلة اليوم في العمل، مما يجعل المسافة الاجتماعية بينه وبين أبنائه بعيدة مقارنة بالأم.

كما نلاحظ بأن الآباء ذوي التعليم المتوسط و الثانوي أحرص على دراسة أبنائهم من ذوي المستوى الجامعي، وهذا يعود لتمركز هذه الفئة الأخيرة في إطارات السامية والتي تتسم مناصبها بطابع المسؤولية، مما يجعل الآباء أكثر انشغالا بأعمالهم وانهماكا بها، مما ينقص من متابعتهم وحرصهم على دراسة أبنائهم. على عكس ذوي التعليم المتوسط والثانوي عادة ما يشتغلون أعمال بسيطة أو موظفين ضمن القطاعات الحكومية، مما يساعدهم للحرص أكثر على دراسة أبنائهم نتيجة توفر الوقت لديهم أكثر من ذوي المسؤوليات.

وعلى غرار الآباء نجد أيضا الأمهات ذات المستوى الجامعي أقل حرصا من ذات المستويين المتوسط والثانوي، كون أمهات الفئة الأولى أكثرهن عاملات مما يؤثر على درجة حرصهن على دراسة أبنائهن ومتابعتهن لها. على عكس فئة الأمهات الأخريات خصوصا وأن أغلبهن ماكثات في البيت مما ييسر لهن عملية المتابعة.

كما تبين لنا من خلال النتائج أن الآباء و الأمهات ذوي المستوى الابتدائي و الأميين أقل حرصا من الفئات الأخرى على دراسة أبنائهم، وهذا ما يبين تأثير المستوى السوسيوثقافي على التحصيل الدراسي.

فالوسط الثقافي هو المربع الذي تستمر هيمنته في المراحل التي يمر بها الأبناء خلال تعليمهم، فالوسط الفقير يؤثر سلبا على الطفل نتيجة إهمال الآباء للعنصر التعليمي، وجهلهم

لأبعاده المستقبلية، وانعكاس ذلك على تحصيل الأبناء. والوسط الثقافي الذي يتميز بالغنى يستمر في تعزيز مسيرة الأبناء للنجاح في الدراسة وتأثيره الإيجابي كلما صعد الأبناء في سلم التعليم المدرسي.

ولكن ورغم ارتفاع المستوى التعليمي للآباء فإن سلوكات لا تعبر دوما على أنهم حريصين على دراسة أبنائهم، فالآفاق التي يمنحها المستوى التعليمي للآباء من خلال المناصب والمهن من شأنها التأثير سلبا على دراسة الأبناء نظرا لنقص المتابعة وانشغالهم بالأعمال.

المحور الثالث: تأثير جنس الأبناء في معاملة الأولياء لهم:

كانت الأسرة الجزائرية تتسم بالتميز بين الجنسين في المعاملة، وبسيادة الذكر على الأنثى، مما جعل سلوك هذه الأخيرة مطبوع بالطاعة والخضوع ولكن ومع التطورات الحاصلة والتي أثرت في اتجاهات الأسرة الجزائرية لاسيما نحو تعليم الفتاة، ودور ومكانة كل من الرجل والمرأة في المجتمع، وتشابك العلاقات سنحاول معرفة ما إذا كان هناك تمييز وتفصيل في الأسرة على أساس الجنس أو مدى الاهتمام بهما ...إلخ

جدول رقم (19):يبين العلاقة بين كيفية اختيار الشعبة وجنس التلاميذ:

كيفية اختيار الشعبة / الجنس	رغبة شخصية	اختيار أسري	توجيه من الأساتذة	توجيه أداري	المجموع
الإنـاث	57 %71.25	13 %16.25	1 %1.25	9 %11.25	80 %100
الذكـور	56 %70	13 %16.25	2 %2.5	9 %11.25	80 %100

قراءة الجدول:

نلاحظ من خلال النتائج المعروضة بالجدول أن الاتجاه العام بنسبة 71.25% عند الإناث نحو رغبة شخصية، وبنسبة 70% لدى الذكور في حين سجلت أخفض نسبة 1.25% والتي تمثل توجيه الأستاذة للإناث و2.5% التي مثلت أيضا توجيه الأستاذة للذكور.

التحليل:

يتبين لنا من خلال الجدول أن هناك تقارب شديد في كيفية اختبار الشعبة بالنسبة للإناث والذكور على حد سواء، حيث يتمركز الاختيار حول الرغبة الشخصية لكلا الجنسين.

ونسجل نفس النسبة 16.25% للتلاميذ الذين توجهوا للشعبة من منطلق اختيار أسري للذكور والإناث، بينما هناك تفاوت ضئيل جدا بين الذكور والإناث في الاختيار الموجه من طرف الأستاذة.

وعليه فإن أغلب التلاميذ المتمدرسين في مختلف الشعب اختيارهم للشعبة هو نابع من قناعاتهم الشخصية للدراسة بها وهذا اعتبارا لقدراتهم وإمكانياتهم وميولا تهم.

كما يبدو عدم وجود فروق في التأثير الأسري لاختيار الشعبة للذكور والإناث،مما يدل على تأثير التغيرات الاجتماعية والثقافية على مستوى ذهنية الأولياء خاصة التغير الحاصل في دور ومكانة المرأة الاجتماعية عما كان عليه سابقا تغيرا ملحوظا، وهذا خاصة مع تطبيق المجتمعات الحديثة مبدأ المساواة بين الجنسين، وإتاحة فرص التعليم للجميع، الأمر الذي أحدث تطورا للمفاهيم التقليدية،فتلاشت بذلك المعوقات التي تعرقل تعليم المرأة بصفة عامة، كما تشهد ساحة العمل اليوم تواجد المرأة في شتى المجالات، وإن كانت بعض النسب ضئيلة في بعض المجالات، فنجد تواجدها يمثل 25.5% في القطاع الإداري،24.8% في التربية والصحة،11.9% في قطاع الخدمات، إضافة لنسبة 9.1% في مراكز اتخاذ القرار[1]. وبناء على ذلك فالأولياء اليوم لا يقفون ضد رغبات بناتهن نظرا لاقتحام المرأة كل مجالات العمل.

ونلاحظ أن هذه النتائج هي عكس ما توصلت إليه الدراسة الفرنسية التي أثبتت أن الأسرة تعزز التمييز بين الجنسين برغبة الأولياء أن يتجه الذكور للشعب العلمية بنسبة 37.5% وللإناث بنسبة 24.6%، بينما نسبة الأولياء الذين يحبذون شعبة أدبية للإناث قدرت بـ18.7 % أما نسبة الذكور فقدرت بـ5.3 % فقط[2].

وعليه نصل إلى أن السلطة التي تفرضها الأسرة على الفتاة في حياتها بصفة العامة قد انخفضت مقارنة بالرجل، الذي يتميز بقدر كبير من الحرية، ممّا يدل على انتهاج الأسرة للأسلوب الديمقراطي في التعامل مع الإناث، وهذا يعود لتأثير المستوى التعليمي للآباء.

---

(1) ا ياط الصبوري (مريانا): **مرجع سابق**، ص 13 .

(2) FIZE (Michel) :**Op cit**, p

جدول رقم (20): يبين متابعة الأولياء للأبناء حسب الجنس:

المتابعة / الجنس	نعم	لا	المجموع
الذكور	78 %97.5	2 %2.5	80 %100
الإناث	75 %93.75	5 %6.25	80 %100

قراءة الجدول:

يتبين من خلال النتائج الجد ولية أن الاتجاه العام بنسبة 97.5% والذي يمثل متابعة الأولياء للذكور، بينما تمثل متابعة الأولياء للإناث 93.75%.

التحليل:

يتضح لنا من النسب المعروضة بالجدول أن هناك تفاوت ضئيل بين نسبة متابعة الأولياء للإناث ومتابعتهم للذكور، لصالح الذكور حيث بقدر التفاوت بنسبة 3.75%، وقد يرجع هذا لطبيعة الذكور التي قد تتسم خلال مرحلة المراهقة بالتمرد والمكابرة والعناد مما يجعل الأولياء يحثونه على الدراسة فيفرضون عليه المراقبة الشديدة خوفا من الفشل الدراسي،على عكس الإناث في هذه المرحلة فهن أكثر طاعة واهتماما بالدراسة.

وعلى كل فهذه النتائج تشير إلى زوال الفوارق الاجتماعية بين مكانة الذكر والأنثى في الأسرة الجزائرية، فالرعاية والاهتمام الذي تتلقاها الأنثى في الأسرة يماثل درجة الاهتمام الذي يتلقاه الذكر.

وعليه فالأنثى اليوم تحظى بنفس الامتيازات التي يتمتع بها الذكر، فهي لم تعد تتعرض للتهميش الذي كانت تتلقاه سابقا. فاهتمام الوالدين بدراسة الأبناء لا يخضع لجنس الأبناء، فالمبتغى الأول للوالدين أصبح تحقيق النجاح للأبناء بغض النظر عن جنسهم.

جدول رقم (21): حرص الوالدين على دراسة الأبناء حسب الجنس:

الحرص / الجنس	الأب	الأم	لا فرق	المجموع
الإناث	7 %8.75	30 %37.5	43 %53.75	80 %100
الذكور	11 %13.75	25 %31.25	44 %55	80 %100

قراءة الجدول:

يتضح لنا من خلال الجدول أن الاتجاه العام نحو فئة لا فرق بين من يحرص من الأولياء على دراسة الأبناء، فعند الذكور مثلت النسبة 55% أما عند الإناث فمثلت 53.75%.

التحليل:

يتبين لنا من خلال النسب المعروضة في الجدول أن حرص الأولياء على دراسة الأبناء لا يقابله تمييز بين الذكور و الإناث، وهذا ما دلت عليه الإجابة بـ"لا فرق" بين الوالدين في الحرص.

كما يتبين لنا وجود تفاوت بسيط في اتجاه حرص الأم على دراسة الإناث أكثر من الذكور، وحرص الأب على الذكور أكثر من الإناث. فالملاحظ أن كل واحد من الأبوين يحرص أكثر على جنس الأبناء الذي يمثله، وهذا يعود لطبيعة التنشئة الاجتماعية التقليدية التي رسخت فكرة تلقين الفتاة التربية من طرف الأم أكثر من الأب، باعتبار ـ الأم ـ الملازم الأول لها، أما الذكور فلابد أن يخضع لناصح وتعليمات وإرشادات الأب باعتباره هذا الأخير النموذج المثالي للذكر، علاوة على أن الذكور يقبلون التوجيه والنصح يلتزمون بالقواعد الأسرية التي تأتي من الأب أكثر من الأم ، وكل هذا يعزى لعملية تخصيص وتوزيع الأدوار الاجتماعية المفروضة من طرف المؤسسة الاجتماعية العائلية.

وبصفة عامة فليس هناك فرق في مدى حرص الوالدين على دراسة الإناث والذكور مما يشير إلى عدم وجود تمييز بين الأبناء حسب جنسهم.

جدول رقم (22): يبين تقييم معاملة الوالدين حسب الجنس:

المعاملة / الجنس	جيدة	حسنة	متوسطة	سيئة	المجموع
الذكور	54 %67.5	16 %2	10 %12.5	0 %0	80 %100
الإناث	50 %62.5	18 %22.5	8 %10	4 %5	80 %100
المجموع	104 %65	34 %21.25	18 %11.25	4 %2.5	160 %100

قراءة الجدول:

يتبين لنا من الجدول أن الاتجاه العام بنسبة 65% والذي يمثل الاتجاه نحو المعاملة الجيدة للوالدين. وتمثل نسبة الذكور نحو هذا الاتجاه 67.5%، أما نسبة الإناث فتقدر بـ 62.5%.

تحليل الجدول:

من خلال النسب المتحصل عليها في الجدول أعلاه، يتبين لنا عدم وجود تفاوت كبير بين معاملة الوالدين للإناث والذكور، حيث تميل معظمها نحو المعاملة الجيدة لكلا الجنسين. ولكن نلاحظ أن نسبة الذكور تفوق نسبة الإناث في كلا الاتجاهين من المعاملة " جيدة و حسنة "، في حين تفوق نسبة الإناث الذكور في اتجاه المعاملة " المتوسطة "، بينما تنعدم نسبة الذكور الذين يجدون معاملة أوليائهم لهم سيئة، في حين تقدر نسبة الإناث في هذا الاتجاه بـ 5%.

ويرجع هذا الاختلاف وإن كان بسيطا بين الإناث والذكور في تقييم معاملة أوليائهم لهم إلى الفروق بين الجنسين على مستوى النمو الانفعالي في هذه المرحلة العمرية (مرحلة المراهقة). فالبنات أكثر حساسية وتأثرا بالمواقف التي يتعرضن لها، على عكس الذكور فمشاعرهم تميل نحو التوتر والقلق والغضب واللامبالاة، وبما أن الانفعالات التي يتعرض لها المراهق تتصل اتصالا مباشرا بحياته الاجتماعية والنفسية، وكيانه الوجداني. فالإناث أكثر تأثرا من الذكور بالمواقف التي تتعرض لها مع الأولياء و بالسلوكات التي يتبنونها في معاملتهم لهن. سيما إذا لقين نوع من السلطة وإن كانت تفسر بالإيجاب فهن يصفنها بالسلب.

وعلى كل فهذه النتائج تدعم النتائج التي توصلنا إليها سابقا، فعدم وجود تمييز في معاملة الأولياء بين الإناث والذكور راجع للتغيرات المذكورة آنفا، علاوة عن المستوى التربوي المرتفع خاصة للآباء مما يساهم في تعزيز المساواة بين الجنسين، وهذه النتائج تتوافق مع دراسة " زازو ZAZO" التي أثبتت أن المستوى الاجتماعي والثقافي العالي للآباء يساهم في تقليص الفروق بين الإناث والذكور في التعامل، حيث يميل أصحاب هذه الفئة إلى استعمال الأسلوب الديمقراطي[1]، وهذا ما يتوافق مع المعاملة الحسنة.

جدول رقم (23): يبين تأنيب الأولياء للأبناء حسب الجنس:

الأكثر تأنيب / الجنس	الأب فقط	الأم فقط	كلاهما	لا أحد	المجموع
الإناث	10 %12.5	25 %31.5	38 %47.5	7 %8.75	80 %100
الذكور	10 %12.5	11 %13.75	53 %66.25	4 %5	80 %100

قراءة الجدول:

يتبين لنا من خلال الجدول أن الاتجاه العام بنسبة 66.25% والذي يمثل تأييد كلا الوالدين للذكور أما نسبة الإناث فبلغت 47.5% في نفس الاتجاه أما أخفض نسبة فسجلت في اتجاه عدم تأنيب أي من الوالدين للذكور وقدرت هذه النسبة بـ 5% للذكور و 8.75% للإناث.

تحليل الجدول:

يتبين من النتائج المتحصل عليها أن كلا الوالدين يقومان بتأنيب أبنائهم ذكورا كانوا أم إناثا، لكن تأنيب الوالدين للذكور يفوق تأنيبهما للإناث وهذا يعود لطبيعة الإناث التي تتميز بالهدوء والطاعة والخضوع للأوامر، على عكس الذكور فهم ذو طبيعة حادة وأكثر تمردا وأقل انصياعا للأوامر هذا من جهة، إضافة إلى أن الإناث أكثر حرصا على دراستهن من الذكور، فالنتائج أنفة الذكر أثبتت أن 78.75% من الإناث يذهبن لمراجعة دروسهن من تلقاء نفسهن

---

(2) ZAZO (B) :**Op cit**, p 125.

ودون دفع من الوالدين، فنسبة الذكور مثلت 54% علاوة على أن الإناث أحسن تحصيلا من الذكور مما يجعلهن بمنأى عن تأنيب الوالدين على عكس الذكور وهذا من جهة أخرى.

كما يتضح من خلال الجدول أن تأنيب الأمهات للإناث أكثر من تأنيبهن للذكور وهذا بحكم قرب الأم للبنت أكثر من قربها للذكر، إضافة لذلك فالذكور أكثر طاعة لأوامر الأب ورضوخا له مما يجعل الأم تتحاشى الكلام معه ملقية المسؤولية على عاتق الأب. أما التلاميذ الذين يتعرضون لتأنيب الأب فقد سجل تساوي في النسبة بين الذكور والإناث وهذا يشير لميل الآباء للمساواة بين الجنسين في التعامل أكثر من الأمهات، أما التلاميذ الذين لا يتلقوا تأنيبا من طرف الأولياء (لا الأب و لا الأم) فنسبتهم مرتفعة لدى الذكور أكثر من الإناث، إلا أنها منخفضة مقارنة بالتلاميذ الذين يتلقون تأنيب، وهذا يشير إلى تساهل هذه الفئة من الأولياء في التعامل مع أبنائهم لامبالاتهم بدراستهم ـ الأبناء ـ ويرجع هذا لعدة أسباب محتملة من بينها اعتقاد هذه الفئة بأن للمراهق الحق في تسيير حياته العامة لاسيما الدراسية أو لانعدام الوقت لهذا النوع من الأولياء نظرا للانشغالات المكثفة، أو لضنهم أن الدراسة شيء معقد مما يدعوهم لتجاهل هذا الجانب من حياة التلميذ المراهق[1]، ويمثل هذا الاحتمال الأخير فئة الأولياء الأميين وقد تبين لنا من خلال الجدول رقم (23) نسبة حرص هذه الفئة على دراسة الأبناء بـ 5.55% فقط.

جدول رقم (24) : يبين تهنئة الآباء للأبناء حسب الجنس

التهنئة / الجنس	الأب فقط	الأم فقط	كلاهما	المجموع
الذكور	2 %2.5	7 %8.75	71 %88.75	80 %100
الإناث	6 %7.5	18 %27.5	56 %70	80 %100
المجموع	8 %5	25 %15.63	127 %77.37	160 %100

(1) LEONARDIS (M), LESCARET (o) :**Op cit** , p 119.

قراءة الجدول:

نلاحظ من خلال النتائج الموجودة بالجدول أن الاتجاه العام بنسبة77.37% والذي يمثل تهنئة كلا الوالدين لكلا الجنسين، وقدر هذا الاتجاه بالنسبة للذكور بنسبة 88.75% أما الإناث فقدرت النسبة بـ 70%

التحليل:

يتضح من خلال النسب المعروضة بالجدول أن تهنئة الآباء للذكور أكثر من تهنئتهم للإناث، لكن هذا الفارق غير كبير، تأنيب الأولياء للذكور يفوق تأنيبهم للإناث وتهنئتهم للذكور أكثر من تهنئتهم للإناث، ومن الملاحظ أن هناك علاقة بين التأنيب والتهنئة فلكي يحقق الذكر النجاح في الدراسة يواجه الأولياء الكثير من الصعوبات نظرا لدفعهم المستمر للذكور على المراجعة وحثهم على تحقيق نتائج جيدة، على خلاف الإناث فالتعامل معهن أسهل، وهذا راجع لإختلاف طبيعة كل منهما، وعليه فنجاح الأنثى بالنسبة للأولياء هو أكثر توقعا من نجاح الذكر، مما يؤثر على رد فعل الأولياء عند نجاح الذكروعند نجاح الأنثى. فقد تبدو ملامح الفرحة لنجاح الذكر أكثر إيحاء وتعبيرا من تلك التي يبديها الأولياء عند نجاح الأنثى بإعتبار تفوق هذه الأخيرة أمر منتظر حصوله لدى البعض وبديهي لدى البعض الآخر. كما يمكن أن يتخذ تحليل هذا السلوك من منطلق آخر وهو نابع ـ التحليل ـ من التفكير التقليدي للأسرة فالفتاة غير مقيدة بالنجاح الدراسي لأن مصير الفتاة هو الزواج على عكس الذكر.

فوقتنا الراهن يفرض النجاح الدراسي من أجل تحقيق النجاح المهني واحتلال مكانة اجتماعية مرموقة، ولكن حسب ما توصلنا إليه سابقا نستبعد هذا التفكير للوالدين نظرا للنتائج المحصل عليها والتي أبرزت في مختلف الحالات زوال التمييز بين الجنسين والتفكير التقليدي الذي رسخ ذلك. وتعزز هذه النظرة من خلال نسبة الإناث اللائي يتلقين التهنئة من طرف أحد الوالدين فقط والتي تفوق نسبة الذكور حيث تبلغ نسبة تهنئة الأمهات للإناث 22.5%، مقابل 8.7% لدى الذكور والفارق بينهما كبير جدا. وتبلغ نسبة تهنئة الآباء فقط للإناث 7.5% في حين تصل نسبة الذكور إلى 2.5% فقط، وعليه نستنتج عدم وجود فرق كبير في تهنئة الوالدين للإناث و الذكور، فالإناث تتلقى التهاني بالنجاح من الأمهات فقط أكثر من الذكور، وقد يعود هذا لأن الفتاة تجسد وتمثل الأم بحكم الجنس إضافة لأن الفتاة تتلقى التأنيب من الأم فقط أكثر من الذكر.

جدول رقم (25) : يبين دفع الوالدين الأبناء للمراجعة حسب الجنس :

المراجعة / الجنس	من تلقاء النفس	بدفع من الوالدين	المجموع
الإنـــــاث	63 %78.75	17 %21.25	80 %100
الـــذكـــــور	54 %67.5	26 %33.75	80 %100

قراءة الجدول:

يتبين من خلال الجدول الاتجاه العام بنسبة 78.75% نحو الذهاب إلى للمراجعة من تلقاء نفس التلميذ والذي تمثله الإناث، مقابل 67.5% في نفس الاتجاه بالنسبة للذكور.

التحليـل:

من خلال النتائج المعروضة بالجدول يتبين لنا أن هناك فرق معتبر إلى حد ما بين الإناث والذكور، فالإناث يذهبن للدراسة عن رغبة منهن دون تحريض من الوالدين على ذلك ، على عكس الذكور الذين مثلت نسبتهم في دفع الأولياء الأبناء للدراسة 33.75%، وهي نسبة معتبرة مما يشير إلى أن مستوى طموح الإناث أعلى من مستوى طموح الذكور، وهذا رغبة من الفتاة في تحقيق مكانة اجتماعية ذات قيمة معتبرة في المجتمع، وهذا ما قد يفسر لنا تأنيب الأمهات للإناث أكثر من الذكور رغبة منهن أن تحققن بناتهن ذاتهن، وبناء هوية اجتماعية مخالفة لتلك التي رسمتها الصورة التقليدية للفتاة، والتي لا تساعد على بناء تقدير ذات إيجابي باعتبار أن المجتمع يقدم النموذج الذكوري كنموذج للنجاح والتفوق والقيمة الاجتماعية، مما يجعل الفتاة أكثر تفكيرا في المستقبل من الذكور.

وهذا ما يتوافق مع الدراسة الأجنبية التي بينت أن الإناث أكثر تصورا للكيفية التي يحققن بها النجاح ويصلن بها إلى مكانة اجتماعية مرموقة، مما يدفعهن للاستغلال الأمثل لقدراتهن وإمكانياتهن نما يوافق طبيعة الفضاء الاجتماعي، أما الذكور فليس لديهم تصور مسبق حول كيفية بناء مستقبلهم[1].

(1) LEONARDIS (M), LESCARET (o) **:Op cit** , p 211.

جدول رقم (26) : يبين التمييز بين الأخوة حسب جنس التلميذ:

أساس التمييز / الجنس	الجنس	السن	النجاح في الدراسة	المجموع
الإناث	7 %28	12 %48	6 %24	25 %100
الذكور	7 %25	11 %39.28	9 %32.14	28 %100
المجموع	14 %26.41	23 %43.39	16 %30.18	53 %100

قراءة الجدول:

يتبين لنا من خلال الجدول الاتجاه العام بنسبة 48% نحو التميز حسب السن لدى الإناث، وبنسبة 39.28% في نفس الاتجاه بالنسبة للذكور. في حين قدرت أدنى نسبة بـ 24% في اتجاه التمييز على أساس الدراسة لدى الإناث.

التحليل:

يتبين لنا من خلال الجدول أن عدد التلاميذ الذين يجدون تمييز بين الأخوة في المحيط الأسري 53 تلميذ من مجمل 160 تلميذ أي ما يعادل 33.12%.

أما أساس التمييز حسب تصور التلاميذ فهو بالدرجة الأولى على أساس السن بالنسبة للذكور والإناث على حدّ سواء، وحسب ما وضحه علماء النفس فالتمييز بين الأولاد عادة ما يكون لصالح المولود الأول، حيث أن هذا الأخير يتمتع باهتمام أكبر، كما يرى هؤلاء العلماء أن المواليد الأوائل أكثر قدرة على قيادة إخوتهم من الجنس الآخر[1]، كما أشارت نفس الدراسات إلى أن المولود الأخير يتمتع أيضا بقدر من التدليل و التسامح الكثير معه، وعليه فهذه الأسباب التي يرجع إليها التلاميذ لتصورهم بوجود تمييز بين الإخوة على حسب السن.

وأحتل التميز على أساس النجاح في الدراسة المرتبة الثانية سواء بالنسبة للذكور أو الإناث وهذا يدل على ميل الولي للابن أو البنت الذي يحقق النجاح الدراسي. ونجد هناك فرق في

(1) روبرت (واطسن) و هنري كلاي (ليندجرين): **مرجع سابق،** ص ص 445-446 .

نسبة هذا الأساس التميزي بين الإناث والذكور حيث قدرت النسبة لدى الذكور بـ 32.14% بينما لدى الإناث بـ24%، ويرجع هذا لتفوق الإناث على الذكور في الدراسة وتحقيقهن لنتائج مرضية أحسن من الذكور في أغلب الأحيان، ونتائج البكالوريا هي عينة تثبت هذا التفوق كونها تمثل أهم خطوة في حياة التلميذ، إضافة للنتائج المحصلة خلال الفصول الدراسية، مما يشعر الذكور بأن هناك تمييز على أساس النجاح لأن الأولياء يفتخرون دوما بأبنائهم الناجحين دراسيا.

أما في المرتبة الأخيرة يأتي التمييز على أساس الجنس حيث يظهر تساوي في نسبة الإناث والذكور في هذا الاتجاه مما يرجح انخفاض التمييز بين الأبناء على أساس الجنس وانعكاس الصورة التقليدية التي رسخت دونية الفتاة بالنسبة للذكر والإقصاء الاجتماعي لها، مما يدل تغير نظرة المحيط الاجتماعي للمرأة لاسيما من طرف الوالدين.

وعليه واستنتاجا لما سبق نصل إلى أن الهيكلة الفكرية للأسرة الجزائرية قد تغيرت، والنظرة للذكر و الأنثى لم تعد قائمة على أساس التمييز الجنسي بين الأبناء، بل العكس من ذلك فالتمييز بالدرجة الأولى قائم على أساس سن الأبناء، أما في الجانب الدراسي فتوصلنا إلى أن الآباء يولون أهمية كبيرة للتحصيل الدراسي سواء للذكر أو للأنثى دون تمييز بينهما، والمهم لهم هو تفوق الأبناء والنجاح في الحياة المدرسية مما يحقق لهم النجاح في الحياة المهنية.

المحور الرابع: اتجاه الأسرة الجزائرية نحو الاختلاط

لقد تعرضنا من خلال المحاور السابقة للوسط الثقافي العائلي للتلاميذ ولممارسات الأولياء التي تدل على اتجاهاتهم ومدى اهتمامهم بدراسة الأبناء، كما تطرقنا إلى التمييز بين الجنسين داخل الأسرة وقد تبين لنا أن هناك تغيرات تكاد تكون جذرية على مستوى التفكير الأسري واتجاهاته نحو التعليم بالنسبة للجنسين ومدى تأثير ذلك على معاملة الأولياء للأبناء حسب جنسهم ـ الأبناء ـ وقد توصلنا إلى زوال معظم المنطلقات التي تميز بين الذكور و الإناث، وتمنح للذكر مكانة مرتفعة على مكانة الأنثى في المجتمع وعليه ومن خلال هذا المحور سنحاول التعرف عما إذا كانت هذه التغيرات الحاصلة أثرت على اتجاه الأسرة نحو ظاهرة الاختلاط بين الجنسين

جدول رقم (27): يبين كيفية مراجعة الدروس في المنزل حسب الجنس:

كيفية المراجعة / الجنس	فردي	الإخوة الذكور فقط	الإخوة الإناث فقط	ذكورا و إناثا	المجموع
الإناث	66 %82.5	1 %1.25	3 %3.75	10 %12.5	80 %100
الذكور	66 %82.5	4 %5	0 %0	10 %12.5	80 %100
المجموع	132 %82.5	5 %3.13	3 %1.87	20 %12.5	160 %100

قراءة الجدول:

يتبين لنا من خلال الجدول أن الاتجاه العام بنسبة 82.5% والذي يمثل اختيار كلا الجنسين المراجعة بشكل فردي، بينما سجلت أضعف نسبة وهي 0% في اتجاه الذكور اختيار المراجعة مع الإناث فقط.

التحليل:

يتبين لنا من النتائج المعروضة بالجدول أن الأغلبية الساحقة من التلاميذ يفضلون الدراسة بشكل فردي ودون وجود فروق بين الذكور و الإناث. في حين لم نسجل أي رغبة لذكر بالدراسة إخوته الإناث فقط. أما اختيار الإناث للدراسة مع الإخوة الذكور فقط فقد سجلت حالة واحدة فقط والتي قدرت نسبتها بـ 1.25%، وعليه ومن خلال هذه النتائج نستنتج أن هناك تحفظ لكلا الجنسين ورغبة كل تلميذ أو ابن بالمحافظة على خصوصياته الشخصية ورغبة كل منهم بالدراسة بشكل منفرد، قد يكون ناتج عن رغبة كل فرد من الإخوة بالتركيز في دراسته من جهة، وقد يكون راجع للتفاوت الحاصل في المستوى الدراسي لهم، مما يجعل كل منهم يفضل الاعتماد على نفسه، إضافة لعدم توافق الطبيعة الشخصية الإناث والذكور، فالإناث أكثر هدوء وانضباطا في العمل من الذكور الكثيري الحركة و الإزعاج والتشويش أثناء العمل، مما يعيق عملية المراجعة والإستعاب.

ولكن هذا لا ينفي وجود نسبة من التلاميذ الذين يفضلون الدراسة بشكل جماعي أي إناثا وذكورا، ومثلت نسبتهم بـ 12.5% ويرجع هذا للتجاوب والتفاهم الحاصل بين الإخوة ومساعدة بعضهم بعض أثناء الدراسة.

وبصفة عامة فإن معظم التلاميذ يفضلون الدراسة بشكل فردي في البيت، فالإناث لا تبدي ميل نحو الدراسة مع الإخوة الذكور ولا الذكور يبدون ميل للدراسة مع الإناث فقط. في حين توجد فئة قليلة جدا من التلاميذ ممن يفضلون الدراسة بشكل جماعي إناثا وذكورا.

وهنا نجد نوع من التقسيم الاجتماعي للمجال الدراسي الأسري الذي يفرضه الأبناء تبعا لرغباتهم الشخصية، وهذا يشير إلى أنه رغم المساواة التي يسعى الأسرة لتحقيقها بين الذكور والإناث، ورغم تعايش الإخوة والأخوات ضمن جو الاختلاط فهناك تقسيم لا واعي من طرف الأبناء يفرض عدم الاختلاط.

جدول رقم (28): يبين مدى اختيار الأولياء لأصدقاء الأبناء حسب الجنس:

الجنس / اختيار الأصدقاء	نعم	لا	المجموع
الذكور	15 %18.75	65 %81.25	80 %100
الإناث	25 %31.25	55 %68.75	80 %100

قراءة الجدول:

يبين الجدول الاتجاه العام بنسبة 81.25% والتي تمثل عدم اختيار الأولياء لأصدقاء أبنائهم الذكور، تقابلها نسبة 68.75% في نفس الاتجاه بالنسبة للإناث.

التحليل:

تزداد العلاقات الاجتماعية للتلميذ خلال مرحلة المراهقة وهذا رغبة منه لاكتساب مكانة اجتماعية وتوسيع شبكة علاقاته خاصة مع جماعة الأقران، ومن خلال الجدول أعلاه يتبين لنا أن معظم الأولياء لا يختارون لأبنائهم الذكور الأصدقاء، وهذا راجع للحرية التي تمنحها الأسرة للذكر في علاقاته الخارجية أكثر من الأنثى حيث مثلت نسبة الإناث اللائي يختار لهن الأولياء الأصدقاء 31.25%، مقابل 18.75% للذكور.

فرغ تغير اتجاه الأسرة نحو التعليم إلا أن هذه الأخيرة لا تزال تفرض على الإناث قيود تحكم تصرفاتهن، وهذا يعود لعدم ثقة الأسرة في العالم الخارجي، وخوفها على مصلحة البنت وعلى صمعتها من الرفقة السيئة.

أما الأبناء الذين لا يتلقون هذا النوع من الرقابة الأسرية فيعزو هذا لثقتهم ـ الأولياء ـ في اختيار أبنائهم للأصدقاء أو اعتبار منهم لسن التلميذ كونه لم يبقى طفل صغير يستحق الرعاية والمتابعة الدائمة، وبإمكانه تحمل المسؤولية. واتجاه الأولياء نحو هذا النوع من التفكير يعكس لا مبالاتهم وجهلهم لهذا الجانب من حياة التلميذ المراهق. ولنقص وعيهم بأهمية الرفقة وتأثيرها على سلوك الابن لا سيما في هذه المرحلة من العمر، فمجموعة الأقران لها تأثير بارز على سلوكات الفرد وفي حركاته ولغته المستعملة، ومعتقداته وتصرفاته التي يستدخلها عن طريق عملية النمذجة دون شعور وبصفة تلقائية، لأن جماعة الرفاق لا تملك سلطة قهرية مثل الأسرة.

علاوة على ذلك فقد أثبتت الدراسات أن نسب المراهقين المتوجهين نحو الأفران أكثر من نسب المراهقين المتوجهين نحو الأسرة،وعليه فإن هذا النوع من الأولياء يشجع الأبناء على إقامة علاقات صداقة دون تمييز وحدود للعلاقات الاجتماعية، مما يشجع عملية الاختلاط بين الجنسين.

أما صنف الأولياء الذين يفرضون الرقابة على اختيار أبنائهم للأصدقاء فيدل على وعيهم بأهمية هذا الجانب ومدى تأثيره على الأبناء.

جدول رقم (29): اتجاه الأولياء نحو إقامة أبنائهم لعلاقة مع الجنس الآخر

الجنس / إقامة علاقة	نعم	لا	المجموع
الذكور	32 %40	48 %60	80 %100
الإناث	45 %56	35 %44	80 %100
المجموع	77 %48.12	83 %51.87	160 %100

قراءة الجدول:

يتضح لنا من خلال الجدول أن الاتجاه العام بنسبة 51.87% والذي يمثل عدم منع الأولياء لإقامة صداقة مع الجنس الآخر، حيث يمثل هذا الاتجاه بنسبة 60% عند الذكور و 44% للإناث.

التحليل:

يتبين لنا من خلال النتائج المعروضة بالجدول ، أن الأولياء يرفضون إقامة بناتهم لعلاقة مع الذكور أكثر من رفضهم لإقامة أبنائهم الذكور علاقة مع الإناث. وهذا يعود للخصائص الاجتماعية والقيم الثقافية في مجتمعنا، والتي تعتبر الفتاة هي رمز الشرف والسمعة في العائلة

الجزائرية، لذلك فلابد من تسليط المراقبة عليها أكثر من الذكر، الأمر الذي يجعل سلوكها محط أنظار الجميع، انطلاقا من من العائلة إلى المحيط الاجتماعي الذي تتواجد فيه.

وبالرغم من أن أكبر نسبة من الآباء لا يمنعون الذكور من إقامة علاقة مع الإناث فهناك نسبة 40% من الذكور الذين يمنعون من إقامة هذه العلاقة. وهذا ناتج عن خوف الآباء ليس على سمعة الذكور مثل الإناث ولكن خوفهم من وقوعهم ـ الذكورـ في الانحرافات الجنسية والجنوح وسوء الأخلاق والاستهتار وبصفة عامة الوقوع في سلوكيات مضادة للمجتمع والبعد عن القيم الاجتماعية والمعايير الأخلاقية، خاصة وأن الذكور يصلون إلى قمة طاقتهم الجنسية في المراهقة الوسطى بينما تصل الإناث لها بعد ذلك.

وعليه فإن هذه الفئة من الآباء تجسد الفكر المحافظ الذي لا يرضى بإقامة علاقة بين الجنسين خارج الإطار الشرعي وهو الزواج. ورغم تقبلها لفكرة دراسة أبنائها بنظام التعليم المختلط، فهي لا ترضى بالاختلاط خارج تلك الحدود، مما يؤثر على طبيعة سلوك الأبناء في المجال الدراسي، خاصة وأنه توجد فئة من المراهقين تحاول الانسلاخ عن مواقف ورغبات الوالدين كوسيلة لتأكيد وإثبات الذات، مما يستلزم معارضتهم لهذه السلطة الفوقية فيسلكون بذلك سلوكات مضادة لها، كما توجد فئة أخرى تتميز باحترام رغبات الأهل نتيجة عملية الاتصال التي تتم بين الوالدين و الأبناء المراهقين مما يخلق جو من الثقة المتبادلة والعلاقات الجيدة.

إلا أن هذا لا ينفي وجود الفئة الثانية من الأهل الذين لا يمنعون الأبناء على إقامة علاقة صداقة مع الجنس الآخر، وقد يعود هذا كما سبق ذكره إلى ثقة هذا النوع من الأهل بأبنائهم واحترام رغباتهم بتوفير لهم جو من الاختلاط بالجنس الآخر في حدود الأخلاق والدين[1]، أو راجع للامبالاتهم أو لجهلهم لأواصر هذا النوع من العلاقات وأبعادها الاجتماعية.

وعلى كل فهذه الفئة لا تقف ضد الاختلاط بين الجنسين مما يؤثر على سلوكات الأبناء واتجاهات كل منهم نحو الجنس، وعلى طبيعة العلاقات التي تربط الجنسين داخل المحيط المدرسي ومنه على تحصيلهم الدراسي.

---

(1) عبد السلام زهران (حامد): **مرجع سابق**، ص 438 .

جدول رقم (30): يبين تأثير المستوى التعليمي للأب على إقامة الأبناء لعلاقة مع الجنس الآخر:

المستوى التعليمي / منع إقامة العلاقة	أمي	ابتدائي	متوسط	ثانوي	جامعي	المجموع
نعم	1 %16.67	11 %68.75	21 %70	18 %43.91	26 %38.81	77 %48.13
لا	5 %83.33	5 %31.25	9 %30	23 %56.09	41 %61.19	83 %51.87
المجموع	6 %100	16 %100	30 %100	41 %100	67 %100	160 %100

قراءة الجدول:

يتبين لنا من خلال النسب المعروضة بالجدول أن الاتجاه العام بنسبة 70% والذي يمثل منع الآباء ذوي المستوى المتوسط الأبناء من إقامة علاقة مع الجنس الآخر، في حين سجلت أخفض نسبة 16.67% في اتجاه منع الآباء الأميين الأبناء من إقامة علاقة مع الجنس الآخر.

التحليل:

يتبين لنا من خلال الجدول أن الآباء ذوي المستوى التعليمي المتوسط و الابتدائي فهم أكثر تشددا في منع أبنائهم لإقامة هذا النوع من الصداقات، ويرجع ذلك لتمسك هذه الفئة بالقيم الثقافية والعادات الاجتماعية التقليدية التي تفرض التقسيم الاجتماعي بين الذكور الإناث وترفض الاختلاط بينهما وتواجدهما معا لأن ذلك بالنسبة لهما مخل بالحياء وتمرد على المعايير الاجتماعية السائدة بمجتمعنا، والنظام التعليمي المختلط بالنسبة لهم لا يعني أبدا التمادي في العلاقات بين الذكور والإناث ولكن لابد من احترام القواعد الاجتماعية التي تحكم كلا الجنسين.

أما الآباء ذوي المستوى الثانوي فنسبة منعهم لهذا النوع من الصداقات تنخفض مقارنة مع الآباء الذين لا يمنعون أبناءهم.

أما الآباء ذوي المستوى الجامعي لا يميلون إلى منع الأبناء من إقامة علاقة مع الجنس الآخر ويعود هذا لتأثير العامل الثقافي لهذه الفئة ومستواها التعليمي. فهذه واصلت دراسات عليا بحكم مستواها هذا فهي كانت مجبرة على الدخول في علاقات اجتماعية واسعة تضم كلا

الجنسين، وعليه فهي أكثر تفتحا من هذا الجانب مما يجعلها تعتبر الاختلاط بين الجنسين أمر طبيعي. بالمقابل نجد 33.81% من هذه الفئة التي تضم الآباء الجامعيين يمنعون أبنائهم من إقامة علاقات الصداقة مع الجنس الآخر. ويعود سبب ذلك إلى احتمالين ، أولهما حمل هذه الفئة للقيم الثقافية والعادات الاجتماعية التي تحث على ضرورة الانفصال بين الجنسين وهذا تفاديا لأي انحرافات وتبعا للسلوك الأخلاقي السليم، أما الاحتمال الثاني فالمستوى التعليمي للآباء جعلهم أكثر احتكاك بالوسط الدراسي و تطلعا على كل ما يجري داخله على مستوى العلاقات التي تربط بين الجنسين، وبحكم تواجد الأبناء في مرحلة المراهقة والتي يظهر فيها ميل كلا الجنسين للطرف الآخر، نجد الآباء حريصين على تفادي أي علاقات تربط أبناءهم بالجنس الآخر.

أما الآباء الأميون فهم أقل حرصا على منع الأولاد من إقامة هذا النوع من العلاقات ويعود ذلك لجهلهم بخصوصيات هذا النظام التعليمي علاوة على أنهم أقل اهتماما بمتابعة دراسة أبنائهم، حيث بلغت النسبة 5.5% فقط.

ومنه نستنتج أنه كلما ارتفع المستوى التعليمي للآباء كلما زادت درجة حرية الأبناء في مرافقة الجنس الآخر، وهذا ما تجسده فئة الآباء الجامعيين والثانويين، وكلما انخفض المستوى التعليمي للآباء كلما نقصت درجة حرية الأبناء في إقامة علاقات مع الجنس الآخر، وهذا يتمثل من خلال فئة الآباء ذوي المستوى المتوسط والابتدائي.

وأما الآباء الأميون فيتميزون باللامبالاة والإهمال ونقص الاهتمام بهذه الجوانب من حياة الأبناء، وهذا راجع لجهلهم.

جدول رقم (31): يبين تأثير المستوى التعليمي للأم على إقامة الأبناء لعلاقة مع الجنس الآخر:

المستوى التعليمي / منع إقامة العلاقة	أمي	إبتدائي	متوسط	ثانوي	جامعي	المجموع
نعم	5 %38.46	14 %56	24 %60	20 %41.67	14 %41.18	77 %48.13
لا	8 %61.54	11 %44	16 %40	28 %58.33	20 %58.82	83 %54.87
المجموع	13 %100	25 %100	40 %100	48 %100	34 %100	160 %100

قراءة الجدول:

يتضح لنا من خلال الجدول أن الاتجاه العام بنسبة 61.54% والذي يمثل عدم منع الأمهات الأميات من إقامة أبنائهن علاقة مع جنس آخر، كما مثلت أخفض نسبة في منع نفس الفئة من الأمهات من إقامة أبنائهن علاقة مع الجنس الآخر.

التحليل:

يتبين لنا من خلال النتائج المعروضة بالجدول أن الأمهات ذات المستوى التعليمي الابتدائي والمتوسط أكثر تحكما وفرضا للقيود من هذا الجانب على الأبناء، وهذا يعود لطبيعة التنشئة الاجتماعية التي تحرص على عدم منح الأبناء الاستقلالية في السلوك خاصة من جانب الأمهات اتجاه الإناث، وهذا يتبين لنا من خلال النتائج التي تحصلنا عليها سابقا، والتي بينت أن الأمهات أكثر تأنيبا للإناث مما يجعلهن أكثر حرصا على شرفهن وسمعتهن. بينما الأمهات الجامعيات فهن أقل قيدا لأبنائهن وهذا يعود لتأثير المستوى التعليمي لهذه الأمهات. ولكن توجد نسبة معتبرة من الأمهات الجامعيات اللائي يمنعن الأبناء من إقامة علاقة صداقة مع الجنس الآخر، وتعود الأسباب إلي تلك التي ذكرناها سابقا في الجدول رقم (31).

بينما في فئة الأمهات الأميات نجد تضارب بين رفض إقامة علاقة وقبول إقامة علاقة مع الجنس الآخر، مما يدل على عدم وجود اتجاه فكري لهذه الفئة نتيجة جهلها وانغلاقها داخل جدران البيت.

ومنه نستنتج وعلى غرار الآباء فكلما ارتفع المستوى التعليمي للأم كلما تمتع الأبناء بقدر من الحرية، وكلما انخفض زاد تشدد الأمهات في هذا الجانب

جدول رقم (32): يبين العلاقة بين منع الأولياء إقامة صداقة مع الجنس الآخر وكيفية مراجعة الدروس:

كيفية المراجعة / المنع	فردي	مع الإخوة الذكور فقط	مع الإخوة الإناث فقط	ذكورا وإناثا	المجموع
نعم	64 %83.12	2 %2.59	1 %1.30	10 %12.99	77 %100
لا	68 %81.93	3 %3.61	2 %2.41	10 %12.05	83 %100
المجموع	132 %82.5	5 %3.13	3 %1.87	20 %12.5	160 %100

قراءة الجدول:

يتبين لنا من خلال الجدول أن الاتجاه العام بنسبة 83.12% والذي يمثل اتجاه التلاميذ نحو الدراسة بشكل فردي ومنع الوالدين الأبناء من إقامة علاقة مع الجنس الآخر، في حين سجلت أخفض نسبة 1.3% في اتجاه منع الوالدين من إقامة صداقة مع الجنس الآخر والدراسة مع الإخوة الإناث فقط.

التحليل:

من خلال الجدول الموضح أعلاه يتبين لنا أن الأغلبية الساحقة من الأبناء يفضلون الدراسة بشكل فردي، كما نلاحظ عدم وجود فوق دالة بين نسبة التلاميذ الذين يمنعهم الأولياء من إقامة علاقة مع الجنس الآخر وبين التلاميذ الذين لا يمنعهم الوالدان من إقامة علاقة مع الجنس الآخر، بحيث كلتا الفئتين تفضل الدراسة بشكل فردي حيث شكلت النسبتان 81.93% و 83.12% على التوالي. وهذا يدل على عدم وجود ارتباط بين المتغيرين، فتفضيل الأبناء الدراسة بشكل فردي ليس له علاقة بمنع أو رضا الأهل على إقامة أبنهما أو ابنتهما لعلاقة مع

الجنس الآخر، وإنما يرجع لاعتبارات أخرى ذكرناها سابقا في الجدولين رقم (30) و(31)، أما عن تفضيل الإناث والذكور الدراسة بشكل منفصل فهذا يعود لاختلاف هوية الذكر عن الأنثى، وإخلاف طباعهما، فالأنثى أكثر هدوء وانضباط في عملها من الذكور، وعليه نصل إلى أن منع الوالدين علاقات الصداقة بين الجنسين خارج المحيط الأسري ليس له تأثير على ميول الأبناء نحو بعضهم البعض، بمعنى فلا المنع يؤثر على الأبناء فيفضلون الدراسة بشكل منفرد، ولا الإباحة تجعلهم أكثر تجاذبا بينهم، فيمكن القول أن لكل فرد في العائلة شخصيته الدراسية المستقلة به.

خلاصة الفصل:

نستنتج من خلال هذا الفصل أن الفوارق الاجتماعية بين مكانة الذكر والأنثى قد انخفض اليوم، وهذا يرجع للتغيرات الاجتماعية الحاصلة لاتجاه الأسرة نحو التعليم، ويتبين لنا ذلك من خلال الاهتمام الكبير الذي يوليه الأولياء لدراسة الأبناء دون تمييز بين الإناث والذكور، وتبين لنا ذلك من خلال الفرق الذي يقيمه الأولياء بالدرجة الأولى على أساس السن والنجاح الدراسي لا الجنس.

كما تبين لنا أنه وبالرغم من حرص الآباء على دراسة الأبناء، إلا أن الأم أكثر حرصا خصوصا على البنت وهذا بحكم قرب المسافة الاجتماعية بينهما، علاوة على أن الذكر أكثر طاعة للأب من الأم، وهذا ما يدل على تقسيم مجال المعاملة بين الذكر والأنثى.

أما عن الثواب والعقاب الأسري ، فقد توصلنا إلى أن كلا الجنسين يتلقيان التأنيب والتهنئة بالتساوي بينهما، ولكن يتضح أن الإناث أكثر عرضة للتأنيب من الذكور خاصة من طرف الأم، مما ينعكس على اهتمام كلا الجنسين بالدراسة وانضباطهما في العمل، ودرجة الاجتهاد، ويؤثر بذلك على تحصيلهما الدراسي.

أما عن التهنئة فيتلقون تهنئة أكثر من الإناث وهذا يدل على التطور الاجتماعي لنجاح كل من الذكر والأنثى. فنجاح الذكر له قيمة تفوق قيمة نجاح الأنثى، لأن مصير هذه الأخيرة هو الزواج والمكوث في البيت بالرغم من حصولها على مستوى تعلمي عال، وهذا ما تدل عليه فئة الأمهات ذات المستوى العالي والماكثات في البيت، ولكن رغم ذلك، فالإناث أكثر رغبة في النجاح والتفوق، ويدل ذلك على مستوى طموحها العالي واهتمامها الكبير بالدراسة من خلال المراجعة والعمل في البيت بصفة تلقائية، دون دفع الوالدين، مما يبرر تفوقها على الذكر.

أما فيما يخص السلطة الأبوية تبين لنا انخفاض هذه السلطة على الإناث مقارنة بما كان سائد في المجتمع التقليدي، كحرية الإناث في اختيار الشعبة الدراسية، وهذا على غرار الذكور، أي هناك مساواة بين تعليم الفتى والفتاة. ولكن بالرغم من ذلك فإن الأسرة تفرض على الإناث عدم الاختلاط بالذكور، واختيار لها الأصدقاء على خلاف الذكور، فهم أكثر حرية واستقلالية.

كما تبين لنا أن درجة اختلاط الإخوة الذكور بالإناث في البيت ضئيلة، مما يدل على أن الأسرة وبالرغم من نقص تمييزها بين الذكور والإناث إلا أنها لا تسعى في تنشئتها لتبني

الاختلاط بين الذكور والإناث وإن كانوا إخوة، مما يدل على استمرارية التقسيم الاجتماعي للمجال داخل المحيط الأسري لمحافظة كل جنس على خصوصيته لاسيما خلال الدراسة والمراجعة في البيت

الفصل العاشر

المعلم وعلاقته داخل القسم

المحور الأول: سلطة المعلم وتأثيرها على العلاقة مع التلميذ

تشكل السلطة حجر الزاوية في العملية التربوية، وهي تقع في صلبها، والمعلم هو القائد التربوي وأي نمط من القيادة يتبناه يؤثر على نوع العلاقات التي تربطه بتلاميذه، وعليه فالنمط هو المحدد لطبيعة هذه العلاقات.

جدول رقم (33): يبتن علاقة التلميذ بالأستاذات حسب الجنس:

العلاقة / الجنس	جيدة	حسنة	متوسطة	سيئة	المجموع
الذكور	37 %46.25	25 %31.25	11 %13.75	7 %8.75	80 %100
الإناث	32 %40	32 %40	12 %15	4 %5	80 %100
المجموع	69 %43.12	57 %35.62	23 %14.37	11 %13.75	160 %100

قراءة الجدول:

يتبين من خلال النتائج المعروضة في الجدول أن الاتجاه العام بنسبة 43.12% والذي يمثل اتجاه العلاقة الجيدة للتلاميذ بالأساتذة، حيث بلغت النسبة في هذا الاتجاه بالنسبة للذكور 46.25% وبالنسبة للإناث 40%

التحليل:

يتضح من خلال الجدول أعلاه أن أغلب الذكور والإناث علاقاتهم جيدة مع الأستاذات وهذا حسب ما تبينه النسب المعروضة مع وجود فرق ضئيل في المعاملة الجيدة بين الجنسين لصالح الذكور. ولكن في القسم غير المختلط نجد أن نسبة عالية من الإناث اللائي تجدن معاملة جيدة من طرف الأستاذات حيث بلغت نسبتهن 52.5%، وهذا يوضح أن الإناث تتلقى معاملة جيدة أفضل في القسم غير المختلط.

أما بالنسبة لاتجاه المعاملة الحسنة فنلاحظ أن الإناث يتلقين معاملة حسنة مقارنة بالذكور. بينما إذا قارنا بين إناث هذه الثانوية المختلطة والثانوية غير المختلطة نجد أعلى نسبة هي لصالح بنات الثانوية المختلطة. أما بالنسبة لصنف المعاملة المتوسطة فنجد أن الإناث يتلقياها من طرف الأستاذات أكثر من الذكور، في حين تنخفض نسبة هذه المعاملة اتجاه الفتيات في الثانوية غير المختلطة، حيث شكلت نسبة 10% فقط.

أما الاتجاه الرابع من المعاملة وهو الاتجاه السيئ، نلاحظ أن الذكور يجدون معاملة سيئة من طرف الأستاذات أكثر من الإناث، ويعود هذا لطبيعة الذكر الحادة وقيام بعض الذكور بسلوكات غير لائقة مما يثير غضب الأساتذة، على عكس الإناث فقلما تقمن بتصرفات تثير سخط الأساتذة وهذا نظرا لطبيعتها التي تتميز بالطاعة والخضوع والخجل.

وبمقارنة اتجاه الأستاذات نحو المعاملة السيئة باتجاه الإناث في الثانوية غير المختلطة والثانوية المختلطة نسجل انخفاض في نسبة هذا النوع من المعاملة في الثانوية غير المختلطة.

ومنه نستنتج من خلال ما سبق أن النتائج لا تشير إلى وجود فروق واضحة في معاملة الأستاذات بين الذكور والإناث، ولكن من خلال مقارنة علاقة الأستاذات بالإناث في الثانوية المختلطة والثانوية غير المختلطة نجد أن المعاملة أفضل في الثانويات غير المختلطة مما يدل على أن عامل الاختلاط له تأثير على معاملة الأستاذات للتلاميذ.

جدول رقم (34): يبتن علاقة التلميذ بالأستاذة حسب الجنس في الثانوية المختلطة:

العلاقة / الجنس	جيدة	حسنة	متوسطة	سيئة	المجموع
الذكور	45 %56.25	25 %31.25	8 %10	2 %2.5	80 %100
الإناث	51 %63.75	23 %28.75	5 %6.25	1 %1.25	80 %100
المجموع	96 %60	48 %30	13 %8.13	3 %1.87	160 %100

قراءة الجدول:

نلاحظ من خلال الجدول أن الاتجاه العام بنسبة 63.75% والذي يمثل اتجاه المعاملة الجيدة بالنسبة للذكور وبنسبة 56.25% بالنسبة للإناث.

1. جدول رقم (35): يبتن علاقة التلميذ بالأستاذة حسب الجنس في الثانوية غير المختلطة:

الجنس \ العلاقة	جيدة	حسنة	متوسطة	سيئة	المجموع
الإناث	22 %55	14 %35	3 %7.5	1 %2.5	40 %100

قراءة الجدول :

نلاحظ من خلال الجدول أن الاتجاه العام بنسبة 55% والذي يمثل اتجاه الإناث نحو العلاقة الجيدة مع الأساتذة.

التحليل:

نلاحظ من خلال الجدول أن بسبة الذكور الذين تربطهم علاقة جيدة مع الأساتذة تفوق نسبة الإناث اللائي تربطهن علاقة جيدة مع الأساتذة، إلا أن الفارق غير كبير ويعود هذا لأحادية الجنس بين الذكور والأساتذة مما يجعل الرسالة أو طريقة الاتصال بينهما أحسن نظرا لخصوصية الجنس.

والإناث أيضا تربطهن علاقة جيدة مع الأساتذة، ويعزز هذه النظرة نسبة الإناث اللواتي يتلقين معاملة حسنة من طرفهم، وهذا لكون الإناث تتسمن بالطاعة والاحترام والانضباط أكثر في العمل، وتسعى دوما للالتزام بالقوانين مما يسهل التعامل معهن.

أما بالنسبة لاتجاه العلاقة المتوسطة نجد أن الإناث يتلقين هذه المعاملة أكثر من الذكور. وبالمقارنة بين اتجاه علاقة الإناث في الثانوية المختلطة بالأساتذة وعلاقتهم نهم في الثانوية غير المختلطة نلاحظ عدم وجود غرق كبير في معاملة الرجال للإناث بين الثانويتين، فنلاحظ انخفاض في نسبة الإناث اللواتي تتعرضن لمعاملة متوسطة وسيئة في الثانوية غير المختلطة مما يدل على أن هناك تأثير لعامل الاختلاط في معاملة الأساتذة للإناث.

وعليه ومن خلال الجدولين السابقين رقم (34) ورقم (35)، نستنتج أن عامل الاختلاط له تأثير على معاملة الأساتذة للتلاميذ، بحيث ترتفع نسبة المعاملة الجيدة وتقل نسبة المعاملة السيئة للتلاميذ في المحيط المدرسي غير المختلط، مع وجود غرق غير كبير لصالح الذكور سواء من طرف الأساتذة أو الأستاذات.

جدول رقم (36): يبين تضايق التلاميذ من مراقبة الأستاذ حسب الجنس:

التضايق / الجنس	نعم	لا	أحيانا	المجموع
الذكور	12 %15	23 %28.75	45 %56.25	80 %100
الإناث	12 %15	21 %26.25	47 %58.75	80 %100
المجموع	24 %15	44 %27.5	92 %57.5	160 %100

قراءة الجدول :

يتبن من خلال الجدول أن الاتجاه بنسبة 58.75% والذي يمثل تضايق الإناث من مراقبة الأساتذة وهذا الاتجاه نجده عند الذكور بنسبة 56.25% أي لا توجد فروق دالة بين الجنسي

التحليل :

يتبين من خلال النسب المعروضة في الجدول أن أغلب التلاميذ يتضايقون أحيانا من مراقبة الأستاذ لهم، وتأتي في المرتبة الثانية التلاميذ الذين لا يتضايقون من مراقبة الأستاذ بنسبة متقاربة بين الذكور و الإناث والتي قدرت 28.75% بالنسبة للذكور و 26.25% بالنسبة للإناث وهذا الفرق بينهما طفيف مما يشير إلى أن الإناث أكثر تضايقا من مراقبة الأساتذة، وهذا لأن الإناث أكثر حساسية في هذه المواقف من الذكور الذين يبدون اللامبالاة بها، بحكم طبيعتهم الذكورية التي تفرض عليهم الظهور والبروز بشخصية قوية لا ضعيفة.

أما التلاميذ الذين أبدوا تضايقهم من مراقبة الأستاذ فقد بلغت نسبتهم 15% بالتساوي بين الذكور والإناث، وعليه ومن خلال النتائج المحصل عليها نستنتج أن جنس التلميذ ليس له علاقة

وطيدة بالتضايق من مراقبة الأستاذ، إلا أن الفتيات تبدي نوع من التضايق المفرط مقارنة بالذكور وهذا راجع لطبيعتهن خاصة في مرحلة المراهقة.

فمراقبة الأستاذ تشكل نوع من الضبط الذي تفرضه سلطته التربوية على التلاميذ، إلا أن اتجاه هذه المراقبة نحو الشدة المفرطة، فمن شأنه تكوين عقد النقص و الدونية لدى التلاميذ، وإلى قصور وسلبية في نفسيتهم. فهذا النوع من الرقابة يؤدي إلى فقدان الاتزان الانفعالي ويؤثر على قدرات الطالب على التفكير والنقد مما يفقدهم القدرة على التكيف داخل القسم المدرسي[1]، لاسيما في المحيط المدرسي المختلط وخاصة في مرحلة التعليم الثانوي التي تتميز بحساسية، خاصة نتيجة التغيرات المصحوبة بالخصائص الفسيولوجية والميول الاجتماعية. والتي تفرض على الأستاذ تشديد الرقابة على التلميذ وحمايته من المؤثرات التي تعيق تحصيله العلمي، وأوضحت الدراسات أن الرقابة الموجهة على الأنثى عادة ما تبرز في شكل توجيهات مقدمة قائمة على أساس نصائح أمومية، أما الرقابة التي توجه نحو الذكر عادة ما تظهر في شكل توجيهات خاصة بالسلوك لا الدراسة[2].

جدول رقم (37): يبين صفة الأستاذ المفضل حسب الجنس:

صفة الأستاذ / الجنس	الصارم	المرن	المتساهل	المجموع
الإناث	24 %30	36 %45	20 %25	80 %100
الذكور	23 %28.75	36 %45	21 %26.25	80 %100
المجموع	47 %29.37	72 %45	41 %25.63	160 %100

(1) سعد وظفة (علي): **مرجع سابق**، ص 104 .

2) LEONARDIS (M), LESCARET (o) **:Op cit** , p 103.

قراءة الجدول:

يتبين لنا من خلال الجدول أن الاتجاه العام بنسبة 45% والذي يمثل اختيار التلاميذ للأستاذ المرن سواء بالنسبة للذكور أو الإناث، وسجلت أدنى نسبة بـ 25.63% والتي مثلت اختيار الأستاذ المتساهل.

التحليل:

يتبين لنا من خلال النتائج المعروضة بالجدول أن أغلب التلاميذ يفضلون الأستاذ المرن في التعامل، وهذا يعود لاتجاه هذا النوع من الأساتذة نحو الأسلوب الديمقراطي مما يفسح المجال للتلاميذ بالتعبير عن آرائهم ومواقفهم، وتفجير طاقتهم الإبداعية، كما أن هذا الأسلوب لا يؤثر على نفسيتهم مما يجنب التلميذ الوقوع في عقد نفسية تنقص من تقديرهم لذاتهم ويؤثر سلبا على تحصيلهم العلمي، وميل التلاميذ نحو المعلم الذي يتبنى هذا الأسلوب من التعامل راجع لحرص هذا النوع من المعلمين على مشاعر التلاميذ، واستعمالهم لعبارات المرح والثناء مما يثير مشاعر إيجابية لدى التلاميذ نحو الدراسة، وينمي بذلك روح التفكير العلمي لديهم.

أما في المرتبة الثانية نجد ميل التلاميذ نحو الأستاذ الصارم ونجد تفاوت بين ميل الإناث وميل الذكور لصالح الإناث، وهذا النوع من الأساتذة يميل إلى تطبيق أسلوب العقاب والتقليل من الثواب لضبط سلوك التلاميذ، وقد يعزو ميل الإناث أكثر من الذكور لهذا النوع من الأساتذة لرغبتهم في التمتع بجو يسود فيه الهدوء، نظرا لميلهن أكثر من الذكور للالتزام بالقوانين والانضباط في العمل مما يجعلهن أقل عرضة للعقاب من الذكور.

أما ميل التلاميذ للأستاذ المتساهل فهذا يدل على ميل هذه الفئة من التلاميذ للاستقلالية و التخلص من أي قيود، من أجل اللعب واللهو بدل الجد والعمل في القسم. ونجد هذه الصفات تتفق مع شكل المراهقة المتمردة التي تسعى لتحطيم كل القواعد المدرسية والضوابط الاجتماعية السليمة، خاصة و أن الأستاذ الذي له هذه الصفة - التساهل - هو قائد تربوي يتسم بالسلبية والضعف واللامبالاة، وهذا من شأنه خلق أقسام فوضوية تضعف فيها درجة التحصيل العلمي.

جدول رقم (38): يبين إتباع تعليمات الأساتذة حسب الجنس:

إتباع التعليمات / الجنس	نعم	لا	أحيانا	المجموع
الإناث	33 %41.25	10 %12.5	37 %46.25	80 %100
الذكور	30 %37.5	13 %16.25	37 %46.25	80 %100
المجموع	63 %39.37	23 %14.38	74 %46.25	160 %100

قراءة الجدول :

يتضح لنا من خلال الجدول أن الاتجاه العام بنسبة 46.25% والذي يمثل إتباع التلاميذ لتعليمات الأساتذة في بعض الأحيان سواء بالنسبة للذكور والإناث.

التحليل:

يتضح لنا من خلال الجدول أن التلاميذ لا يتبعون دوما تعليمات الأساتذة سواء ذكورا كانوا أم إناثا، وهذا ما قد يعرضهم للوقوع في مشاكل مع الأساتذة وبالتالي يعيق تقدمهم العلمي، إلا أن الإناث أكثر طاعة للأوامر ولتعليمات المقدمة من طرف الأساتذة على عكس الذكور، وهذا تؤكده نسب الاتجاهين الآخرين 41.25% من الإناث تتبعن دوما تعليمات الأساتذة مقابل 37.5% من الذكور، و 12.5% من الإناث لا تتبعن تعليمات الأساتذة مقابل 16.25% من الذكور، وهذا يعود لخصائص الذكر التي تختلف عن خصائص الأنثى. فالملاحظ أن سلوكات كل من الذكر والأنثى في المحيط المدرسي هي مرآة عاكسة لسلوكهما داخل النطاق الأسري، حيث أثبتت النتائج أن الإناث أكثر طاعة وخضوعا من الذكور والذي يبرز من خلال التأنيب الأسري للذكور أكثر من الإناث من طرف كلا الوالدين، هذا من جهة، إضافة لذلك فالإناث أكثر اهتماما بالدراسة وتحمسا لها مما يجنبهن التأنيب، من جهة أخرى.

وهذا ما أشار إليه " دورو بلات DURU Bellat" بقوله أن الإناث أكثر انصياعا وخضوعا للقوانين المدرسية وطاعة للأساتذة وأتباعا لهم ، مما يسهل مهمة الأستاذ في التعامل معهن، على عكس الذكور فهم أكثر إثارة للمشاكل نتيجة لسلوكات التشويش والفوضى[1].

جدول رقم (39): يبين تأثير التضايق من الأساتذة على علاقة التلاميذ بهم حسب جنس التلاميذ:

التضايق من المراقبة / العلاقة بالأساتذة		جيدة	حسنة	متوسطة	سيئة	المجموع
تضايق الذكور	نعم	6 %50	5 %41.66	1 %8.34	0 %0	12 %100
	لا	19 %82.61	4 %17.39	0 %0	0 %0	23 %100
	أحيانا	26 %57.78	14 %31.11	4 %8.89	1 %2.22	45 %100
تضايق الإناث	نعم	5 %41.66	5 %41.66	1 %8.34	1 %8.34	12 %100
	لا	18 %85.71	3 %14.29	0 %0	0 %0	21 %100
	أحيانا	21 %44.68	17 %36.17	3 %14.89	2 %4.26	47 %100

قراءة الجدول :

يتضح من خلال الجدول أن الاتجاه العام بنسبة 85.71% والذي يمثل عدم تضايق الإناث من الأساتذة إن كانت العلاقة جيدة معهم.

أما بالنسبة للذكور فالاتجاه العام لهم بنسبة 82.61% والذي يمثل عدم تضايق الذكور إن كانت العلاقة جيدة مع الأساتذة.

(1) DURU BELLAT(M) **: Op Cit**, pp 109-110.

التحليل:

يتبين لنا من خلال النتائج المحصل عليها أنه كلما كانت العلاقة بين الأساتذة والتلاميذ جيدة سواء كانوا ـ التلاميذ ـ ذكورا أو إناثا، كلما أبدى التلاميذ عدم تضايقهم من مراقبة الأساتذة، والعكس صحيح.

وبالرغم مما يبديه الذكور والإناث من تضايق من مراقبة الأساتذة لهم فإنهم يصفون علاقتهم بالجيدة، وهذا يدل على أن هناك عوامل أخرى تتحكم في طبيعة العلاقة التي تربط التلاميذ بالمعلم، وهي ليست محصورة في قضية مراقبة الأستاذ لهم، أما في اتجاه العلاقة الحسنة فنجد كلا من الذكور والإناث يتجهون نحو التضايق من مراقبة الأساتذة بـ 41.66% وهذا يشير إلى أن تضايق التلميذ من مراقبة الأستاذ لا يعني أن العلاقة به تتسم بالتوتر، بل بالعكس فاغلبهم يبدون اتجاه إيجابي في علاقتهم بالأساتذة.

أما الاتجاه نحو العلاقة المتوسطة يتبين لنا أن نسبة الذكور الذين يبدون هذا الاتجاه تنعدم اتجاه عدم التضايق من مراقبة الأساتذة، في حين تشكل نسبة 8.34% فقط من الذين يبدون تضايق و8.89% ممن يبدون تضايق في بعض الأحيان.

أما اتجاه الإناث في هذه العلاقة فتنعدم نسبتهم اتجاه عدم التضايق من مراقبة الأساتذة بينما تشكل نسبتهن في اتجاه التضايق من المراقبة بـ 8.34% و بنسبة 14.89% ممن تبدين تضايق في بعض الأحيان. وهذا يوضح أن فئة التلاميذ الذين تربطهم بالأساتذة علاقة متوسطة فهي ترتبط بمستوى المراقبة التي يفرضها الأستاذ اتجاه التلميذ.

أما اتجاه العلاقة السيئة، فنلاحظ أن التلاميذ الذين تربطهم بالأساتذة هذا النوع من العلاقة يبدون تضايق في بعض الأحيان فقط، في حين تنعدم نسبتهم في اتجاه التضايق وكذا عدم التضايق. أما اتجاه التلميذات اللواتي ببدين تضايق فشكلت نسبتهن في هذه العلاقة 8.34% وهي نسبة ضئيلة، أما اللواتي تبدين تضايق في بعض الأحيان فنسبتهن أقل وهي 4.26%.

وعليه نستنتج من خلال ما سبق أنه كلما اتجهت العلاقة بين التلاميذ والأساتذة نحو منحى إيجابي (علاقة جيدة) كلما نقص تضايق التلاميذ من مراقبة الأستاذ، وكلما اتجهت العلاقة بينهم نحو الاتجاه السلبي (علاقة متوسطة أو سيئة) كلما ارتفعت نسبة التضايق لدى التلاميذ من مراقبة الأستاذ.

إلا أن هذا لا ينفي وجود فئة من التلاميذ و نسبتهم معتبرة، بالرغم من تضايقهم من مراقبة الأستاذ فهم يجدون علاقتهم جيدة او حسنة بالأساتذة وهذا يشير إلى أن تصنيف التلميذ بعلاقته

بالأستاذ لا تتم على أساس التضايق من المراقبة، وإنما على أسس أخرى خاصة تلك التي تتعلق بالإشباع العلمي ومدى اهتمامه بهم تفانيه في العمل بالشرح الجيد و مساعدتهم في الفهم،وعلى كل فكلما اتسمت هذه العلاقة بالايجابية انعكس ذلك على نشاط التلاميذ بشكل ايجابي لأن انفتاح المعلم على طلبته ومشاركتهم أفكارهم وطموحاتهم بخلق علاقة إيجابية بين الطرفين مما يساهم في زيادة التحصيل العلمي للطلبة، وأخيرا نشير إلى عدم وجود فروق بين الذكور والإناث.

جدول رقم(40): يبين علاقة جنس الأستاذ المفضل بالتضايق من مراقبة الأستاذ:

جنس الأستاذ المفضل / التضايق من مراقبة	رجل	نساء	لا فرق	المجموع
نعم	12 %50	9 %37.5	3 %12.5	24 %100
لا	24 %54.54	8 %18.18	12 %27.28	44 %100
أحيانا	45 %48.91	29 %31.52	18 %19.57	92 %100
المجموع	81 %50.62	46 %28.75	33 %20.63	160 %100

قراءة الجدول :

يتضح من خلال الجدول أن الإتجاه العام بنسبة 54.54% والذي يمثل اختيار التلاميذ للأساتذة الرجال وعدم التضايق من مراقبة الأساتذة لهم، في حين سجلت أضعف نسبة في اتجاه التلاميذ الذين يتضايقون من مراقبة الأساتذة دون وجود فرق في جنس الأستاذ.

التحليل:

يتبين لنا من خلال النسب المعروضة بالجدول أن أغلب التلاميذ الذين يتضايقون من مراقبة الأساتذة يفضلون أن يدرسهم الرجال، أما التلاميذ الذين لا يتضايقون من مراقبة الأساتذة فنسبة تفضيلهم للرجال تفوق نسبة تفضيلهم للنساء حيث بلغت نسبة الاتجاه الأول وهو تفضيل

الرجال 54.54%، أما الاتجاه الثاني وهو تفضيل النساء هو 18.18%،نلاحظ أن الفرق كبير جدا بينهما.

أما التلاميذ الذين يتضايقون أحيانا من مراقبة الأستاذ فهم أيضا يفضلون الدراسة عند الرجال.

وعليه نستنتج أن هناك علاقة بين تضايق التلاميذ من مراقبة الأساتذة وجنس الأستاذ، حيث يتضح أن التلاميذ الذين يتضايقون من المراقبة يفضلون الدراسة عند الرجال، لأن الأساتذة من النساء أشد مراقبة من الرجال.

جدول رقم (41): يبين علاقة إتباع التلاميذ للتعليمات الأساتذة بالجنس المفضل للأستاذ:

جنس الأستاذ المفضل / إتباع التعليمات	رجال	نساء	لا فرق	المجموع
نعم	33 %52.38	15 23.81%	15 %23.81	63 %100
لا	12 %52.17	7 %30.43	4 %17.40	23 %100
أحيانا	37 %50	24 %32.43	13 %17.57	74 %100
المجموع	82 %51.25	46 %28.75	32 %20	160 %100

قراءة الجدول:

نلاحظ من خلال الجدول أن الاتجاه العام بنسبة 52.38% والذي يمثل إتباع التلاميذ لتعليمات الرجال وتفضيلهم لهم، أما أدنى نسبة فسجلت في اتجاه إتباع التلاميذ أحيانا لتعليمات الأساتذة وعدم وجود فرق بين الأساتذة الرجال والنساء.

التحليل:

يتبين لنا من خلال الجدول أن نسبة كبيرة من التلاميذ الذين من يتبعون تعليمات الأساتذة يفضلون الرجال في حين نجد نسبة تفضيلهم للنساء 23.81% مقارنة بالرجال 52.38% ممن يفضلون الرجال و23.81% ممن يجدون عدم وجود فرق بين الرجال والنساء، وهذا يشير إلى أن جنس الأستاذ المفضل هو عامل يحفز التلاميذ على إتباع تعليمات أساتذتهم.

أما بالنسبة للتلاميذ الذين لا يتبعون تعليمات الأساتذة نجد أيضا أن نسبة تفضيلهم للرجال تفوق نسبة تفضيلهم للنساء بنسبة 50% مقابل 32.34% وهذا يدل على وجود فروق دالة بين الجنس الذكري والجنس الأنثوي لصالح الجنس الذكري.

أما الاتجاه الأخير والذي تمثله فئة التلاميذ الذين يتبعون أحيانا تعليمات الأساتذة، ملاحظ ارتفاع نسبة تفضيلهم للرجال على النساء، وعليه نستنتج مما سبق أن التلاميذ يميلون للأستاذ الذي جنسه ذكر أكثر من ميلهم للجنس الأنثوي، وهذا يتطابق مع ما توصلنا إليه سابقا، حيث ترتفع نسبة التلاميذ الذين يفضلون الرجال كلما ارتفع تضايقهم على مراقبة الأستاذ، وهذا يدل على أن ميل التلاميذ لهم ناتج عن الرقابة الشديدة التي تفرضها النساء على التلاميذ مما يثير لديهم مشاعر الخوف والقلق من المراقبة فتضطرب بذلك سلوكاتهم مما يؤثر على شدة تركيزهم سلبا، فينخفض بذلك مستوى إستعابهم مما ينعكس على تحصيلهم العلمي بالسلب.

جدول رقم (42): يبين علاقة الجنس المفضل بين الأساتذة بصفة الأستاذ المفضل:

الجنس المفضل / صفة الأستاذ	رجل	نساء	لا فرق	المجموع
الصارم	27 %57.45	11 %23.40	9 %19.15	43 %100
المرن	34 %47.22	21 %29.17	17 %23.61	72 %100
المتساهل	21 %51.22	14 %34.15	6 %14.63	41 %100

قراءة الجدول:

يتضح لنا من الجدول أن الاتجاه العام بنسبة 57.45% والتي تمثل الاتجاه نحو الرجال وتفضيل صفة الصرامة، في حيث مثلت أدنى نسبة باتجاه تفضيل الأستاذ المتساهل وعدم وجود فرق بين الرجال والنساء في الدراسة.

التحليل:

يتبين لنل من خلال النتائج المعروضة بالجدول أن التلاميذ يتجهون بأعلى النسب إلى اختيار صنف الرجال دون النساء وهذا في أي صفة من الصفات التي يحملها الرجال بحيث نجد نسبة صفة المرونة اتجاه التلاميذ بنسبة 47.22% نحو الرجال مقابل 29.17% للنساء، وفي صفة التساهل 51.22% في اتجاه الرجال مقابل 34.15 لدى النساء.

وتمكن تفسير تفضيل التلاميذ للرجال على النساء في صفة الصرامة لأن النساء أكثر صرامة منهم، وقد تبين لنا ذلك من خلال الجدول رقم (40)، والذي وضح لنا الفرق في المراقبة التي تفرضها النساء على التلاميذ مما يجعلهم يميلون للرجال كونهم أقل شدة منهن من جهة، ومن جهة ثانية لاحظنا في نفس الجدول السابق رقم (40)، الإناث يملن لصفة الصرامة أكثر من الذكور وهذا لحبهن للانضباط والعمل وقد يعزو الميل للرجال باعتبارهم نموذج للأب في السلطة والقوة التي يجدها التلاميذ في الوسط العائلي،أي تقوم الإناث بإسقاط صورة الأب على صورة المعلم، أما ميل التلاميذ نحو الرجال في صفة المرونة أكثر من النساء مما يدل على أن الأساتذة النساء أكثر ميلا للشدة من الرجال، وقد أبدى كلا من الذكور والإناث بنسبة متساوية نحو صفة المرونة، أما بنسبة لميل التلاميذ نحو صفة التساهل وتفضيل الأساتذة الرجال نجد أن الذكور أكثر ميلا لصفة التساهل من الإناث، وهذا ما يفسر بحب الذكور للتشويش والشغب، والأكيد أن الأستاذ المتساهل هو شخص ضعيف يتميز باللامبالاة وعدم الاهتمام، مما يساعد الذكور على التمادي في مثل هذه الأعمال دون الخضوع لأي عقاب.

وعليه نستنتج أن التلاميذ يميلون للرجال أكثر من ميلهم للنساء، وهذا لأن النساء أكثر صرامة من الرجال وهن يتميزن بالشدة على خلاف الرجال الذين يتميزون بالمرونة في التعامل أكثر من النساء.

كما توصلنا إلى ميل فئة من الإناث إلى الجنس الذكري من الأساتذة وقد يعود هذا لإسقاطهن لتصور سلطة الأب في العائلة على صورة الأستاذ في القسم، وهذا يعزى لحبهن العمل الجاد والالتزام بكل القوانين من جهة ومن جهة أخرى فالفتاة قد تسقط صورة الأم التي لا

تعلو سلطتها على سلطة الأب أثناء تعاملها مع الأبناء خاصة الذكور على صورة المعلمة في القسم أثناء تعاملها مع التلاميذ خاصة الذكور الذين يميلون للتمرد والعناد وإقامة الصخب.

جدول رقم (43): يبين تشجيع الأساتذة للتلاميذ حسب الجنس:

تشجيع الأساتذة الأكثر تشجيعا	الجنس				المجموع
	الذكور		الإناث		
	نعم	لا	نعم	لا	
الرجال	40 %51.94	–	26 %36.11	–	66 %41.25
النساء	24 %31.16	–	30 %41.66	–	54 %33.75
لا فرق	13 %16.88	–	16 %22.22	–	29 %18.12
المجموع	67 %100	3	72 %100	8	160 %100

قراءة الجدول:

يتضح لنا من خلال الجدول أن الاتجاه العام بنسبة 41.25% والذي يمثل تشجيع الأساتذة الرجال للتلاميذ أكثر من النساء، في حين سجلت أدنى نسبة 18.12% والتي مثلت اتجاه التلاميذ نحو عدم وجود فرق بين تشجيع أساتذة والأستاذات لهم.

التحليل:

يتبين من نتائج المدونة بالجدول أن الرجال أكثر تشجيعا للتلاميذ من النساء، لكن مع وجود نوع من التمييز بين الذكور والإناث، فالنسبة الأكبر من الذكور يتلقون التشجيع من طرف الأساتذة (رجال) والذين قدرت نسبتهم ب51.94% مقابل 31.16% من الذكور الذين يتلقون التشجيع من طرف النساء.

أما النسبة الأكبر من الإناث فهي تتلقى التشجيع من طرف النساء،حيث قدرت نسبتهم ب41.66% مقابل 36.11% من الإناث اللائي يتلقين تشجيع من الرجال، وهذه إشارة لوجود تمييز بين الجنسين، فكل جنس من الأساتذة يشجع أكثر الجنس الذي ينتمي إليه.

وهذا السلوك نجده في الأسرة أيضا، فالمعلمات ينتهجن في المحيط المدرسي سلوك الأمهات، حيث تقوم الأم بحث ابنتها لنجاح في الدراسة أكثر من الذكور، أما الإناث اللائي لا تجدن فرق بين تشجيع الأساتذة والأستاذات 22.22%،مقابل 16.88% عند الذكور، وهذا يدل على ميل الذكور للعنصر الرجالي أكثر من العنصر النسوي.

من هنا نستنتج أن الجنس له دور في عملية التشجيع ولكن جنس التلميذ هو الذي له تأثير على سلوك المعلم وليس العكس، فنجد أن كل جنس من المعلمين يميل نحو جنس التلميذ الذي ينتمي إليه، وهذا يؤثر في تصور التلميذ للمعلم.

جدول رقم (44): يبين علاقة إتباع التلاميذ لتعليمات الأساتذة بتشجيع الأساتذة:

إتباع التعليمات / التشجيع		نعم	لا	أحيانا	المجموع
تشجيع الأساتذة للذكور	نعم	30 38.96%	11 14.29%	36 46.75%	77 100%
	لا	0 0%	2 66.67%	1 33.33%	3 100%
تشجيع الأساتذة للإناث	نعم	32 44.44%	9 12.5%	31 43.06%	72 100%
	لا	1 12.5%	1 12.5%	6 75%	8 100%

قراءة الجدول:

يتبين لنا من خلال الجدول أن الاتجاه العام بنسبة 66.67% والذي يمثله عدم تشجيع الأساتذة وعدم إتباع تعليماتهم، في المقابل تنعدم نسبة الذكور الذين لا يتلقون تشجيع من الأساتذة ويتبعون تعليماتهم.

تحليل:

يتبين لنا من خلال النتائج المحصل عليها أنه كلما زاد تشجيع الأساتذة للتلاميذ سواء كانوا ذكور أو إناثا كلما زاد إتباعهم لتعليمات الأستاذ،وهذا ما يتبين بنسبة 38.96% بالنسبة للذكور وبنسبة 44.44% للإناث، كلما نقص تشجيع الأساتذة للتلاميذ كلما ابتعد التلاميذ عن تعليماتهم.

ولكن نلاحظ وجود فرق بين نسبة الذكور الذين يتلقون تشجيع ويتبعون التعليمات وبين نسبة الإناث في هذا الاتجاه لصالح الإناث، مما يدل على أن الإناث أكثر حبا للدراسة وتفانيا للعمل من الذكور وهذا ما تدل عليه نسبة الذكور الذين يتلقون تشجيع من طرف الأساتذة ويتبعون تعليماتهم في بعض الأحيان فقط والمقدرة ب49.35% وهذا ما يؤثر على مستوى التحصيل العلمي للتلاميذ خاصة الذكور لعدم تماشيهم مع التعليمات والنصائح المقدمة من طرف الأساتذة،الأكيد أنه ينعكس سلبا على مردودهم العلمي.

وعلى كل يظل تشجيع الأساتذة للتلاميذ بمثابة حافز يدفع للعمل ويساعد التلميذ على تكوين صورة عن مستقبلة بتحقيق هدف معين، ويتحقق ذلك من خلال حرص التلاميذ على الحصول على مكتسبات كالدرجات آو إشباع حاجة الكفاءة أو السيطرة والتفوق.

وبقدر ما اكتسب التلميذ هذه القوة التشجيعية بقدر ما يحسن من مردوده العلمي، وباعتبار إناث أكثر إتباعا للتعليمات وحرصا على تطبيقها فهذا يعكس لنا طموحها الشخصي ورغبتها في التفوق برسم صورة عن المستقبل، هذه الصورة التي تبدو غير واضحة عند الذكور مثلما هي عند الإناث وهذا ما يفسر لنا تفوق الإناث على الذكور في المجال العلمي، رغبة منها في التفوق وتحقيق مكانة، كما أثبتته الدراسات فإن إنجاز الفتيات هو متعلق بالامتثال والحنان[1]،مما يدل على أن الفتيات وظفت عملية التشجيع التي تستقبلها من طرف الأساتذة توظيف إيجابي دفعها إلى استغلال طاقاتها وقدراتها إلى أقصى درجة.

(1) CHERLICH (S), FLORIG (A) : **Op Cit**, p35.

جدول رقم (45): يبين العلاقة بين إتباع تعليمات الأساتذة وطبيعة علاقة التلاميذ بالأساتذة:

العلاقة / أتباع التعليمات	جيدة	حسنة	متوسطة	سيئة	المجموع
نعم	47 %48.96	14 %29.17	1 %7.69	1 %33.33	63 %39.37
لا	8 %8.33	9 %18.75	4 %30.77	2 %66.67	23 % 14.38
أحيانا	41 %42.71	25 %52.08	8 %61.54	0 %0	74 %46.25
المجموع	96 %100	48 %100	13 %100	3 %100	160 %100

قراءة الجدول:

يتضح لنا من خلال النسب المعروضة بالجدول أن الاتجاه العام 66.67% والذي يمثل اتجاه العلاقة السيئة وعدم إتباع تعليمات الأساتذة،بينما انعدمت نسبة في اتجاه العلاقة السيئة وإتباع تعليمات الأساتذة أحيانا.

التحليل:

يتضح لنا من خلال الجدول أنه كلما كانت العلاقة جيدة مع الأساتذة كلما كان هناك إتباع لتعليماتهم من طرف التلاميذ، كلما اتجهت العلاقة نحو السيئ كلما كان هناك عدم إتباع لتعليمات الأساتذة.

مما يوضح لنا أن التزام التلميذ بتعليمات الأستاذ يؤثر إيجابيا على علاقتهما، أما تخلي التلميذ عن النصائح وتعليمات الأساتذة فهذا يعرضهم لمشاكل كثيرا ومواقف غير مستحبة تؤثر سلبا على العلاقة.

فنلاحظ في اتجاه العلاقة الحسنة أن 29.17%ممن يتبعون تعليمات الأساتذة مقابل 18.75% ممن لا يتبعونها، أما في الاتجاه العلاقة المتوسطة تنخفض نسبة التلاميذ الذين يتبعون تعليمات إلى نسبة 7.96% بينما ترتفع نسبة التلاميذ الذين لا يتبعونها 30.97%.

أما الاتجاه الأخير والذي يمثل العلاقة السيئة فنلاحظ أن 66.67% من التلاميذ الذين يجدون هذا النوع من العلاقة لا يتبعون تعليمات الأساتذة.

جدول رقم (46): يبين العلاقة بين إتباع تعليمات الأساتذة وطبيعة علاقة التلاميذ بالأستاذات:

العلاقة / أتباع التعليمات	جيدة	حسنة	متوسطة	سيئة	المجموع
نعم	38 %55.07	17 %29.83	4 %17.39	4 %36.36	63 %39.37
لا	9 %13.04	5 %8.77	7 %30.43	2 %18.18	23 %14.37
أحيانا	22 %31.89	35 %61.40	12 %52.18	5 %45.46	74 %46.25
المجموع	69 %100	57 %100	23 %100	11 %100	160 %100

قراءة الجدول:

يتبين لنا من خلال النتائج المعروضة بالجدول أن الاتجاه العام بنسبة61.40% والذي يمثل اتجاه العلاقات الحسنة مع الأستاذات وإتباع تعليماتهن أحيانا،بينما سجلت أدنى نسبة في اتجاه العلاقة الحسنة مع الأستاذات وعدم إتباع تعليماتهن والتي قدرت ب8.77%

التحليل:

يتبين لنا من خلال الجدول أن نسبة التلاميذ الذين يجدون العلاقة جيدة مع الأستاذات 55.07% منهم يتبعون تعليماتهن و 13.04% لا يتبعونها، مما يدل على أن إتباع التعليمات يؤثر على علاقة التلميذ بالأستاذات. وكلما كانت العلاقة جيدة كلما التزم التلاميذ بالتعليمات أي هناك علاقة تكافؤ بين الاتجاهين.

أما في اتجاه العلاقة الحسنة فنجد أن التلاميذ أكثر تقيدا لتوجيهات الأساتذة والتزاما بها، بينما نسجل نسبة8.77% فقط من التلاميذ الذين لا يلتزمون بها.

فيما يخص الاتجاه الثالث وهو الذي يمثل العلاقة المتوسطة فنلاحظ أن نسبة التلاميذ الذين لا يتبعون تعليمات الأساتذة تفوق نسبة الذين لا يتبعونها بحيث بلغت الأولى 30.43% أما الثانية17.39% مما يدل عدم إتباع التعليمات يؤثر على طبيعة العلاقة بين التلميذ والمعلم.

أما الاتجاه الأخير هو الذي يمثل العلاقة السيئة فنلاحظ بالرغم من أن التلاميذ الذين تربطهم علاقة سيئة بالأستاذات ويتبعون تعليماتهن تقد ر نسبتهم ب36.36% مقابل 18.18% ممن لا يتبعونها وهذا يدل على وجود علاقة عكسية بين المتغيرين، ويعود هذا لشدة رقابة الأستاذات مقارنة بالأساتذة مما يثير مشاعر الخوف لدى التلاميذ ويجعلهم يلتزمون بأوامرهم، وتدعم هذه الفكرة نسبة التلاميذ الذين يجدون العلاقة سيئة ويتبعون تعليمات الأساتذة أحيانا حيث بلغت نسبتهم 45.45%.

وعليه من خلال الجدولين السابقين رقم (45) ورقم (46) نلاحظ أن هناك علاقة موجبة بين العلاقتين الجيدة والحسنة وإتباع التلاميذ لتعليمات الأساتذة سواء كانوا رجالا أم نساء، لأنها قائمة على أساس الاحترام المتبادل وتقدير كل منهما لدور ومركز الآخر.

كما نستنتج بأنه كلما تخلى التلاميذ عن إتباع التعليمات الأساتذة كلما اتسمت العلاقة بالتوتر واتجهت باتجاه سلبي والعكس صحيح لكن هناك استثناء بالنسبة للاتجاه للعلاقة السيئة بين الأستاذات والتلاميذ،فالملاحظ أن هؤلاء التلاميذ أكثر إتباعا لتعليماتهن وهذا يعود لشدة رقابة النساء من جهة إضافة لأن التلميذ قام بعملية إسقاطيه لدور الأم في البيت على دور الأستاذة، حيث يتبين لنا من خلال النتائج التي توصلنا إليها إلى أن النساء أكثر إتباعا للأبناء من الآباء بحكم تواجدهن المستمر في البيت لذلك فإن رقابتهن تفوق رقابة الأب الأمر الذي يجعل التلاميذ وبالرغم من علاقتهم السيئة يحرصون على التزام بتعليماتهن.

ومنه فطبيعة العلاقة التي تربط التلاميذ بالأستاذ سواء كان ذكرا أم أنثى فهي ترتبط ارتباط وثيق بمستوى التفكير الإبتكاري للتلميذ وتحصيله العلمي، فكلما كانت هذه العلاقة ايجابية ساعد ذلك على الرفع من المستوى ألتحصيلي للتلميذ، وكلما اتسمت العلاقة بالسيطرة أثرت بشكل سلبي على التفكير الإبتكاري.

المحور الثاني: عدالة الأساتذة بين التلاميذ

1. مدى عدالة الأستاذ بين التلاميذ حسب الجنس ونوع الثانوية

جدول رقم (47): يبين عدالة الأستاذ في الثانوية المختلطة حسب الجبس:

عدالة الأستاذ / الجنس	نعم	لا	المجموع
الأنثى	4 %5	76 %95	80 %100
الذكور	10 %12.5	70 %87.5	80 %100
المجموع	14 %8.75	146 %91.25	160 %100

قراءة الجدول:

يتبين لنا من خلال النسب المعروضة بالجدول أن الاتجاه العام بنسبة 91.25% والذي يمثل اتجاه التلاميذ نحو عدم وجود عدالة من طرف الأساتذة في تعاملهم مع التلاميذ.

جدول رقم (48): يبين عدالة الأستاذ في الثانوية غير المختلطة:

عدالة الأستاذ / الجنس	نعم	لا	المجموع
الأنثى	10 %25	30 %75	40 %100

قراءة الجدول:

يتبين لنا من خلال الجدول أن الاتجاه العام بنسبة 75% والذي يمثل اتجاه التلميذات نحو عدم وجود عدالة لدى الأساتذة.

التحليل:

يتبين لنا من الجدولين رقم (47) و (48) أن معظم التلاميذ يجدون أن الأساتذة غير عادلين في معاملتهم مع التلاميذ سواء كان ذلك في الثانوية المختلطة أو غير المختلطة ولكن نجد أن النسبة ترتفع في الثانوية المختلطة، حيث تقدر ب91.25% مقابل 75% في الثانوية غير المختلطة.

ونلاحظ أيضا أن اتجاه الفتيات نحو عدم عدالة الأساتذة أكثر من نسبة الذكور حيث بلغت نسبتهن 95% مقابل 87.5% من الذكور.

بالمقابل نسبة الإناث في الثانوية المختلطة اللائي تجدن أن الأساتذة غير عادلين تفوق نسبة الإناث في الثانوية غير المختلطة، مما يدل على أن عادل الاختلاط له تأثير على عدالة الأساتذة.

ومن خلال الجدولين التاليين سنوضح على أي أساس يتم هذا التمييز.

2. أساس تمييز الأساتذة بين التلاميذ حسب نوع الثانوية والجنس.

جدول رقم (49): يبين أساس التمييز في الثانوية المختلطة:

أساس التمييز / الجنس	المستوى الدراسي	المستوى الاقتصادي	الجنس	أساس آخر	المجموع
الذكور	37 %52.85	12 %17.14	13 %18.57	8 %11.44	70 %100
الإناث	43 %56.58	14 %18.42	12 %15.79	7 %9.21	76 %100
المجموع	80 %54.79	26 %17.80	25 %17.12	15 %10.29	146 %100

قراءة الجدول:

يتبين لنا من خلال النسب المعروضة بالجدول أن الاتجاه العام بنسبة 56.58% والذي يمثل أساس التميز على حسب المستوى الدراسي بالنسبة للإناث، وبالنسبة 52.25% بالنسبة للذكور.

جدول رقم (50): يبين أساس التميز في ثانوية غير مختلطة:

أساس التمييز / الجنس	المستوى الدراسي	المستوى الاقتصادي	الجنس	أساس آخر	المجموع
الإناث	14 %46.66	14 %46.66	0 %0	2 %6.68	30 %100

قراءة الجدول:

يتبين لنا من خلال النسب المعروضة بالجدول أن الاتجاه العام بالنسبة 46.66% والذي يمثل أساس التمييز على المستوى الدراسي وعلى المستوى الاقتصادي على حد سواء.

التحليل:

يتضح لنا من خلال الجدولين رقم (49) و (50) أن تمييز الأساتذة بين التلاميذ قائم بالدرجة الأولى على أسلس المستوى الدراسي أي على تفوقهم الدراسي مع ارتفاع طفيف في النسبة لدى الإناث 56.58% مقابل 52.85% وهذا ما يبين لنا مرة أخرى طموح الإناث واندفاعهن نحو الدراسة مقارنة بالذكور، وبمقارنة هذه النسبة 56.58% بنسبة الإناث اللائي تتجهن نحو هذا النوع من التمييز في الثانوية غير المختلطة، نجد أن النسبة تنخفض إلى 46.66% وهذا يدل على أن الاختلاط دور في رفع من حدة التمييز على أساس المستوى الدراسي. وقد يعود هذا لتصور الأساتذة أن الذكور أحسن مستوى من الإناث بالرغم من حصولهن على علامات جيدة، فالمعلمين سواء كانوا رجالا أو نساء لديهم تصور مسبق على أن الذكور أكثر ذكاء وإمكانية من الإناث[1]، لاسيما في المواد التقنية وهذا ما تدل عليه النتائج التي حصلنا عليها سابقا لامتحانات شهادة البكالوريا والتي أبرزت ارتفاع نسبة نجاح الذكور في شعبة العلوم الدقيقة على مدار سنوات عدة، كما قد يعود تصنيف الإناث لتمييز الأساتذة بين التلاميذ على حسب المستوى الدراسي لرغبتهن دوما أن يكن متميزات بين جميع التلاميذ وبالنسبة للأساتذة لأن التلميذ المجتهد غالبا ما يكون محبوب ويتميز بالشعبية بين الجميع.

فقد أثبتت الدراسات أن التحصيل الدراسي يلعب دور في تحقيق الشعبية للتلاميذ [2]، والتمييز على أساس المستوى الدراسي يخلف نوع من التنافس بين التلاميذ مما يزيد من عملية

(1) FIZE (M) : **Op Cit**, p 143.

(2) : فخري (ناديا): **ا راهقة ولادة ثانية وتأكيد للذات وخيال وحاجات لابد من إشباعها،** لة ا ـيش، العـدد 228، جـوان 2004، ا وقـع الالكترو : www.lebarmy.gov.lb

التحصيل لأن المنافسة تعتبر عامل من العوامل التقدم لأن التلميذ من خلالها يستظهرالتلميذ كل إمكانياته وقدراته من أجل البروز والظهور، وبما أن الإناث أكثر تضايقا من الذكور لهذا النوع من التمييز فهن يبذلن كل جهودهن من أجل تحقيق أفضل النتائج وهذا ما يبرز نجاح الإناث على العموم وتفوقهن على الذكور.

أما المرتبة الثانية فنجد ميل التلاميذ إلى تمييز حسب المستوى الاقتصادي ولكن نسبة الإناث تفوق نسبة الذكور، وهذا يعود لحب الفتيات في الظهور بمظهر جميل والتألق دوما أكثر من الذكور وهذا راجع لطبيعتهن كنساء، ولكن المستوى الاقتصادي له تأثير على التلاميذ سواء كانوا ذكور أم إناث وهو عامل قوي يؤثر في تقييم الفرد لذاته خاصة في مرحلة المراهقة.

فالمراهق يميل بشكل كبير إلى المقارنة مع جماعة الأقران، ومستواهم الاقتصادي يزيد من تقييمه لذاتي أو ينقصها، وهذا راجع لشخصيته، كما أن إدراك الذات لدى المراهق يتأثر بنظرة الآخرين له، وإذا لاحظ التلميذ أن الأستاذ يتجاهله أو يسيء في معاملته له من منطلق مستواه الاقتصادي فالأكيد أنه سيتأثر بهذه النظرة ويحط من قيمته لذاته مما يؤثر سلبا على تحصيله العلمي، لان مفهوم الذات السلبي يولد إحساس بالعجز والنقص وعدم القدرة والضعف.

وعليه فالتمييز على أساس المستوى الاقتصادي يؤثر أيضا على تحقيق نجاح ورسوب التلميذ لان إدراك الذات لدى المراهق نابع من عمق وصلب علاقاته بالآخرين.

أما الأساس الأخير من التميز وهو الجنس فنجد نسبة الذكور فيه تفوق نسبة الإناث، وقد يرجع هذا لتفوق الإناث على الذكور في الدراسة بشكل عام مما يجعل الأساتذة يميلون نحوهن، لأنه وكما سبق الذكر فالتلاميذ المتفوقون أكثر شعبية بالنسبة للجميع لا سيما الأساتذة. وهذا ما يجعل الذكور يعتقدون أن الأساتذة يميزون بينهم وبين الإناث. أما اعتقاد الإناث بأن الأساتذة يفضلون الذكور فهذا راجع لتصور الأساتذة الذي رسخ أن الإناث أقل موهبة وقدرات وإمكانيات من الذكور مما يجعلهم يقومون بممارسات وتصرفات التي تصدر عنهم دون وعي والتي تبرز من خلال الملاحظات والانتقادات الموجهة لكلا الجنسين، فقد أبرزت الدراسات أن النقد للأداء السيئ يوجه للذكور أكثر من الإناث[1]، إضافة إلى أنهم يتلقون شرح في حالة عدم الفهم أكثر من الإناث[2]، كما أبرزت الدراسات إلى أنه بالرغم من النشاط المتساوي للإناث والذكور داخل

---

(1). Ministère de l'éducation française, **Fille et femmes à l'école**, les cahiers pédagogique, France, n°372, Mars 1999

(2) LEONARDIS (M), LESCARET (o) **:Op cit** , p 103.

القسم، فالمعلمون أكثر انتباه واهتمام بالذكور من الإناث[1] ، هذا علاوة عن الأساليب الخفية في التمييز والتي تتمثل من خلال عملية التقييم حيث أثبتت التجارب أن هناك إفراط في التقدير لصالح الذكور، وتقدير أقل للأوراق الجيدة للإناث خاصة في المواد العلمية وهذا ما يدعم الإحساس عند الإناث بوجوب أن يكن أقل معدل من الذكور في هذه المواد.

وقد أثبتت الدراسات عدم وجود فرق بين الرجال والنساء في هذا الأسلوب من التعامل، ولكن الملاحظ أن هناك حلقة اتصال بين الجنس والمستوى الدراسي.

فالتميز على أساس الجنس قائم على المستوى الدراسي والتمييز على أساس المستوى الدراسي قائم على أساس جنس التلميذ.

الجدول رقم (51): العلاقة بين أساس التميز التلاميذ وإتباع تعليمات الأساتذة:

إتباع التعليمات / أساس التمييز	نعم	لا	أحيانا	المجموع
المستوى الدراسي	37 %46.25	8 %10	35 %43.75	80 %100
المستوى الاقتصادي	6 %23.07	9 %34.61	11 %42.30	26 %100
الجنس	10 %40	4 %16	11 %44	25 %100
أساس آخر	3 %20	1 %6.67	11 %73.33	15 %100
المجموع	56 %38.35	22 %15.07	68 %46.58	146 %100

قراءة الجدول:

يتبين لنا من خلال النسب المعروضة في الجدول أن الاتجاه العام بنسبة 46.25% والذي يمثل إتباع التلاميذ لتعليمات الأساتذة والتمييز على أساس المستوى الدراسي.

التحليل:

يوضح لنا الجدول العلاقة التي تربط أساس التمييز بإتباع التعليمات من طرف التلاميذ والمقدمة من جانب الأساتذة، والملاحظة أن التلاميذ يتبعون تعليمات الأساتذة بشكل كبير بالرغم

(1) ZAZZO (B) **:Op cit** , p 282.

من تمييز الأساتذة، والذي يتم في الاتجاهين التاليين المستوى الدراسي بنسبة 46.25% والجنس بنسبة 40%، في حين يقل إتباع التلاميذ للأساتذة الذين تقيمون التمييز على أساس المستوى الاقتصادي بحيث نجد نسبة إتباعهم للتعليمات 23.07% مقابل 34.61% ممن لا يتبعون التعليمات.

أما إتباع التلاميذ لتعليمات الأساتذة بالرغم من تمييزهم ـ الأساتذة ـ على أساس المستوى الدراسي، يدل على أن هذا الأساس من التمييز تعمل كدافع يحث التلاميذ على العمل والدراسة من أجل التفوق والنجاح من خلال عملية المنافسة من أجل إبراز الذات وتحقيق مكانة خاصة بين التلاميذ بالنسبة للأساتذة وقد توصلنا فيما قبل إلى أن الإناث أكثر إتباعا لتعليمات الأساتذة بنسبة (41.25%)، من جهة، كما توصلنا إلى أنهن أكثر حساسية للتمييز على أساس المستوى الدراسي من الذكور من جهة أخرى، وهذا ما يبرر قوة هذه العلاقة بين المتغيرين " التمييز على أساس المستوى الدراسي ، إتباع تعليمات الأساتذة".

أما نسبة التلاميذ الذين يجدون أن أساس التمييز قائم على المستوى الاقتصادي، فنسبة إتباعهم لتعليمات الأساتذة منخفضة مقارنة بالتلاميذ الذين لا يتبعونها، وباعتبار الطبقة البرجوازية كما يعتقد " إيفان إليتش "ترى في توسع وهيمنة الثقافة المدرسية نوعا من الاتساع في هيمنتها وسيطرتها [1]، فإن التلاميذ الذين يتبعون التعليمات بالرغم من إدراكهم أن الأساتذة يميزون على أساس المستوى الاقتصادي هم ينتمون إلى فئة التي أولياؤها إطارات سامية والتي تمثل 31% فقط مقابل 41.5% من أبناء الموظفين العاديين، وهذا ما يبرز قلة نسبة هذه الفئة من التلاميذ والتي قدرت بـ 23% فقط، فهذا يدل على أن التمييز الذي يبديه الأساتذة على أساس المستوى الاقتصادي بخدمهم.

أما التلاميذ الذين لا يتبعون تعليمات الأساتذة فقدرت نسبتهم بـ 34.61% والذين يتبعونها أحيانا بـ 42.30% مما يدل على أن المستوى الاقتصادي يلعب دور كبير في تحديد مدى التجانس أو بعبارة أخرى تكيف التلاميذ في الوسط المدرسي، وهذا التباين الحاصل في المستوى الاقتصادي يعزز التباين الحاصل في المستوى الدراسي للتلاميذ في لأنه يؤثر أيضا على مستوى تقديرهم للذاتهم.

وعليه فالمستوى الاقتصادي له الأهمية القصوى في تحديد مستوى نجاح التلاميذ وتفوقهم على صعيد الحياة الدراسية.

---

(1) أسعد وظفة (علي)، ا سما (علي): **مرجع سابق**، ص 164.

أما التلاميذ الذين تجدون أساس التمييز قائم على الجنس فنجدهم أكثر اهتماما بتعليمات الأساتذة وهذا يعود لاعتقاد الذكور بأن الأساتذة يفضلون الإناث لأنهن أكثر نجاحا مما يدفعهم للعمل لإبراز ذاتهم وخصوصا وأن الذكر بطبيعته يرى أن مكانته لابد أن تكون أعلى من مكانة الأنثى.

أما ميل الإناث لإتباع تعليمات الأساتذة فهذا يرجع لتصور الأساتذة المبني على أساس أن الذكر أحسن من الأنثى قدرات وإمكانيات خاصة في المواد التقنية مما يدفع الإناث للعمل من أجل إثبات ذاتهن أمام الأساتذة والذكور على وجه الخصوص.

3. جنس الأستاذ المفضل لدى التلاميذ حسب نوع الثانوية

جدول رقم (52): يبين جنس الأستاذ المفضل في الثانوية المختلطة:

الجنس المفضل للأستاذ / جنس التلميذ	الرجال	النساء	لافرق	المجموع
الذكور	45 %31.25	21 %26.25	14 %17.2	80 %100
الإناث	37 %46.25	25 %31.25	18 %22.5	80 %100

قراءة الجدول:

يتضح من خلال الجدول أن الاتجاه العام بنسبة 46.25% والذي يمثل اتجاه الإناث نحو الأساتذة الرجال، أما أدنى نسبة سجلت 17.5% والتي تمثل اتجاه الذكور نحو عدم وجود فرق بين الرجال النساء.

جدول رقم (53): يبين جنس الأستاذ المفضل في الثانوية غير المختلطة:

الجنس المفضل للأستاذ / جنس التلميذ	الرجال	النساء	لافرق	المجموع
الإناث	9 %22.5	16 %40	15 %37.5	40 %100

قراءة الجدول:

يتضح لنا من خلال الجدول أن الاتجاه العام بنسبة 40% والذي يمثل اتجاه الإناث نحو النساء أكثر من اتجاههن نحو الرجال.

التحليل:

يتبين لنا من خلال الجدولين السابقين رقم (52) و (53) أن هناك فرق بين اتجاه التلاميذ في كلتا الثانويتين، بحيث يميل الذكور إلى الجنس الذكوري بنسبة 31.25% مقابل 26.25% اتجاه النساء وهذا يدل على تفضيل الذكور للرجال وهذا بحكم أحادية الجنس بين التلميذ والأستاذ، علاوة أن الرجال وكما أثبتنا سابقا أقل شدة من النساء وأكثر مرونة وسهولة في التعامل مع التلاميذ، بالمقابل فإن طبيعة الذكر تميل إلى الحدة وعدم الانصياع لكل الأوامر ويميلون لإثارة الفوضى والشغب مما يجعل طبيعة الأساتذة الرجال أكثر توافقا مع طبيعتهم، على عكس النساء فالعلاقة بهن قد تميل إلى التوتر أكثر من الرجال لأنهن أكثر شدة ومراقبة للتلاميذ، وهذا بالرغم ما أبداه الذكور من علاقة جيدة وحسنة مع الأستاذات.

أما بالنسبة للإناث فنجد ميولهن في الثانوية المختلطة للأساتذة الرجال أكثر من النساء وقد يعود هذا لنفس الأسباب التي أساسها أختار الذكور الأساتذة الرجال والمتعلقة بمرونة الرجال في التعامل مع التلاميذ أكثر من النساء. إضافة إلى أن الإناث يجدن صفة الصرامة في الرجال أكثر من النساء وهذا بحكم لإسقاطهن لصورة الأب والأم المتواجدة في العائلة ولميل الإناث إلى الجو الهادئ في القسم أكثر من الذكور و باعتبار العنصر الذكري هو مصدر الفوضى فالرجال أكثر تحكما فيهم من النساء على حسب اعتقاد الإناث لأن الآباء أكثر تحكما في أبنائهم من الأمهات والذكور أكثر انصياعا للآباء من الأمهات وهذا ما أبرزناه سابقا حيث يتبين لنا أن الأمهات يتركن تأنيب الذكور للآباء ويحملنهم مسؤوليتهم.

كما قد يعود ميل الإناث للأساتذة الرجال ناتج عن سن المراهقة، هذه السن التي يتضح فيها الميل نحو الجنس الآخر سواء كانوا من جماعة الأقران أو ميل نحو المدرسين أو ممثلي السينما...إلخ.

وبما أن الانفعالات في هذه المرحلة قوية فهذا ما يؤثر على مشاعر المراهق واتجاهاته ويقول " موريس دبس ": "أن الإناث تنجذب إلى الحب مبكرا، وأن عاطفة الحب لدى الإناث هي أخصب من عند الذكور بكثير"، ومنه فهذا قد يؤثر أيضا في اتجاه الإناث للرجال أكثر من النساء على عكس الثانوية غير المختلطة فالإناث أكثر ميلا للنساء من الرجال. وهذا ما قد يفسر

لنا ضعف نسبة نجاح الإناث في الثانويات المختلطة بكثير عن نسبة نجاحهن في الثانويات غير المختلطة، وهذا ما يدل على أن جنس الأستاذ له تأثير على التحصيل العلمي للتلميذ.

جدول رقم (54): يبين علاقة جنس الأستاذ المفضل وأساس تمييز الأساتذة بين التلاميذ:

جنس الأستاذ / أساس التمييز	رجال	نساء	لا فرق	المجموع
المستوى الدراسي	36 %45	24 %30	20 %25	80 %100
المستوى الاقتصادي	15 %57.69	9 %34.61	2 %7.69	26 %100
الجنس	16 %64	6 %24	3 %12	25 %100
أساس آخر	7 %46.66	6 %40	2 %13.33	15 %100
المجموع	74 %50.68	45 %30.82	27 %18.19	146 %100

قراءة الجدول:

يتبين لنا من خلال الجدول أن الاتجاه العام بنسبة 64% والذي يمثل تفضيل التلاميذ للأساتذة الرجال وأساس التمييز على الجنس.

التحليل:

نلاحظ من خلال الجدول أن التلاميذ الذين يجدون التمييز على أساس المستوى الدراسي يفضلون الدراسة عند الرجال أكثر من النساء.

أما التلاميذ الذين يجدون التمييز على أساس المستوى الاقتصادي يفضلون الدراسة عند الرجال أكثر من النساء، ونفس الأمر بالنسبة للتلاميذ الذين يرون أن تمييز الأساتذة قائم على أساس الجنس وهذا يشير إلى أن النساء أكثر تمييزا بين التلاميذ وهذا ما يبرر تفضيل التلاميذ للدراسة عند الرجال بنسبة 50.68% وعند النساء بنسبة 30.82%.

المحور الثالث: التلاميذ والصعوبات الدراسية

جدول رقم (55): الصعوبات الدراسية التي يواجهها التلاميذ حسب الجنس في الثانوية المختلطة:

الصعوبات / الجنس	في المواد الأدبية	في المواد العلمية	اكتظاظ البرنامج	عدم فهم الأستاذ	سوء معاملة الأستاذ	المجموع
الإناث	9 %11.25	12 %15	41 %51.25	9 %11.25	9 %11.25	80 %100
الذكور	13 %16.25	13 %16.25	34 %42.5	15 %18.75	5 %6.25	80 %100

قراءة الجدول:

يتبين لنا من خلال النتائج أن الاتجاه العام بنسبة 51.25% والذي يمثل إيجاد الإناث اكتظاظ البرنامج بمقابل 42.5% بالنسبة للذكور، أما أدنى نسبة 6.25% والتي مثلت إيجاد الذكور صعوبة من جراء سوء معاملة الأستاذ.

جدول رقم (56): يبين الصعوبات الدراسية التي تواجه الإناث في الثانوية ير المختلطة:

الصعوبات / الجنس	في المواد الأدبية	في المواد العلمية	اكتظاظ البرنامج	عدم فهم الأستاذ	سوء معاملة الأستاذ	المجموع
الإناث	6 %15	3 %7.5	21 %52.5	8 %20	2 %5	40 %100

قراءة الجدول:

يتضح لنا من خلال النتائج المحصل عليها في الجدول أن الاتجاه العام بنسبة 52.5% والذي يمثل إيجاد الإناث لصعوبات نتيجة اكتظاظ البرنامج بينما سجلت أدنى نسبة في إتجاه سوء معاملة الأساتذة.

التحليل:

يتضح لنا من خلال الجدولين رقم (55) و (56) أن أغلب التلاميذ سواء كانوا ذكورا أم إناثا، سواء كانوا بثانوية مختلطة أو غير مختلطة يعانون من صعوبات في الدراسة نتيجة اكتظاظ البرامج المقررة، مما يؤثر على درجة استيعابهم للمواد وبالتالي على تحصيلهم العلمي. أما بالنسبة للمواد الأدبية فنجد أن الذكور يتلقون صعوبات أكثر من الإناث حيث شكلت النسبة 11.25% بالنسبة للإناث و16.25% بالنسبة للذكور وهذا ما أشارت إليه الكثير من الدراسات والتي أكدت أن هناك فروق بين الجنسين في مجال التحصيل وأثبتت أن الإناث أكثر تفوقا من الذكور في الميدان اللغوي والفني والأدبي وهذا ما توصلنا إليه سابقا من خلال مقارنة نتائج البكالوريا في الشعب الأدبية بين الذكور والإناث "أنظر جدول رقم (4) ".

أما بالنسبة للمواد العلمية فنجد تقارب بين نسبة الذكور ونسبة الإناث حيث بلغت نسبة الذكور 16.25% مقابل 15% عند الإناث، وقد يعود هذا لطبيعة المواد العلمية المقدمة للتلاميذ، فبعودتنا للإحصاءات المقدمة في الجدول رقم (5) نجد أن نسبة الإناث الناجحات في شعبة علوم الطبيعة والحياة تفوق نسبة نجاح الذكور على مدى كل السنوات المذكورة، في حين تشير الإحصائيات المقدمة في نفس الجدول رقم (5) أن نسبة الذكور الناجحين في شعبة العلوم الدقيقة تفوق نسبة الإناث الناجحات في هذه الشعبة.

وهذه النتائج تتوافق نسبيا مع دراسة كل من " بارج و جوتشينغBGRG Gotching " ودراسة " بيكر BEKER " إضافة لدراسات عدة أثبتت تفوق الذكور على الإناث في المواد التالية (بيولوجيا، الكيمياء، الفيزياء و الرياضيات).

وقد أرجع الباحثون سبب هذا التفاوت بين الذكور والإناث في المجالين الأدبي والعلمي إلى اعتقادات الأساتذة وتصوراتهم المبنية على أساس الجنس، منها اهتمام أستاذة المواد العلمية بالذكور أكثر من الإناث والذي يعود لاعتقادهم بأن القدرات الذهنية للذكر تفوق قدرات الأنثى مما يجعله أكثر استعدادا للإستعاب من الفتاة، هذا من جهة، واعتقاد الأستاذة أن الفتيات أحسن من الذكور في المواد الأدبية لأنهن تفضلنها على المواد التقنية مما يجعل كل جنس يحمل اتجاه إيجابي إزاء المواد التي يفضلها من جهة أخرى، والأكيد أن هذا من شأنه التأثير على تحصيل التلميذ في كل مادة من المواد، إضافة لذلك فإن الإناث أكثر ارتباكا وانزعاجا وتضايقا من الذكور، وقد تبين لنا هذا في الجدول (39)، مما يجعلهن تتحاشى الإجابة والمشاركة في المواد

التي تعتقد أنها أقل كفاءة من الذكور، على عكس الذكور فهم يولون اهتمام كبير بالأعمال لا سيما تلك التي تتطلب مهارات دون مبالاة بالخطأ أو الصواب.

أما عن عدم فهم الأساتذة فنجد أن الإناث أقل تعرضا لهذا النوع من الصعوبات بنسبة 11.25% مقابل 18.75% من الذكور وهذا يرجع ليس لنقص ذكاء الذكور على الإناث بل العكس من ذلك ، وحسب الأساتذة الذكور أكثر ذكاء من الإناث ولكن هذا يرجع إلى نقص تركيز الذكور في القسم مقارنة بالإناث، وهذا نظرا لحركتهم الكثيرة ونشاطهم وتشويشهم مما يضعف قدرتهم على التركيز ويؤثر على فهم الدروس وبالتالي على تحصيلهم العلمي.

أما فيما يخص سوء معاملة الأستاذ فالنتائج تبرز تعرض الفتيات لسوء المعاملة من طرف الأستاذ أكثر من الذكور مما يؤثر على مسيرتهن الدراسية، ولكن هذه النسبة منخفضة حيث تقدر ب11.25% بالنسبة للإناث مقابل 6.75% بالنسبة للذكور وهذه النتائج تتطابق مع تلك التي توصلنا إليها سابقا والتي تشير إلى وجود علاقة سيئة بين الإناث والأساتذة ب1.25% ومع الأستاذات ب8.75% مقابل 2.5% اتجاه العلاقة السيئة التي تربط الذكور بالأستاذة و5% التي تربطهم بالأستاذات.

وهذا يدل على أن العلاقة السيئة أو سوء المعاملة يعيق تقدم الطالب الدراسي، وبمقارنة الصعوبات التي تواجه الإناث على مستوى الثانوية المختلطة والثانوية الغير المختلطة نجد أن هناك فرق في النسب اتجاه الصعوبات في المواد العلمية و سوء معاملة الأستاذ حيث تنخفض هذه الأخيرة في الثانوية غير المختلطة مقارنة بالثانوية المختلطة.

أما بالنسبة للمواد العلمية فقد يعود ارتفاع نسبة الصعوبات لدى الإناث في الثانوية المختلطة إلى تصورات الأستاذة حولهن باعتبارهن أقل موهبة من الذكور ويتجهون في معاملتهم معهن على هذا الأساس حيث يتجلى ممارستهم في الإصرار على الإناث باستظهار الدروس السابقة العرض،أما الذكور توجه إليهم الأسئلة من أجل بناء الدرس،وكذا من خلال ميل الأستاذة في غالب الأحيان لقطع الإناث عن الحديث والالتفاف للذكور، كما أن أساتذة المواد العلمية عادة ما يسعون للرفع من مستوى الذكور ذوي التحصيل الضعيف على العكس فإن تحصيل الإناث الضعيف يرجعون سببه لعجزهن ونقص قدراتهن، أما ضعف الذكور فهو ناتج عن تكاسلهم لا شيء آخر.

وهذا ما يجعل الإناث يعتقدن أنهن غير قادرات على التحصيل في هذا المجال بشكل مرضي مثل الذكور، بمعنى أن هذه التصورات تقوم بتثبيط قدرات الإناث وإمكانياتهن

وابداعتهن على عكس الثانوية غير المختلطة فالتلميذات فيما يتمتعن بحقهن الكامل في المعاملة نتيجة غياب العنصر الذكري مما يجعلهن يشتغلن كل قدراتهم وإمكانيتهم وذكائهم وهذا راجع لارتفاع درجة الثقة الذاتية لديهن مما يسمح بارتفاع درجة تحصيلهن العلمي.

أما عن انخفاض سوء المعاملة المتلقية من طرف الأستاذة وهذا راجع لانخفاض درجة انشغالهم بالذكور،هذا الانشغال الذي قد يؤدي في الكثير من الأحيان إلى سلوك سلبي خاصة في مرحلة المراهقة التي تتميز بالانشغالات قوية والميل نحو الجنس الآخر وازدياد عاطفة الحب عند الإناث أكثر من الذكور في الجو المختلط بين الجنسين مما يثير غضب الأستاذ ويدفعه لاتخاذ إجراءات صارمة اتجاه التلميذ والتي يعتبرها هذا الأخير سوء معاملة.

وعليه من خلال ما سبق نصل إلى أن الاختلاط بين الجنسين في المجال الدراسي له تأثير على سلوك المعلم اتجاه التلاميذ مما يؤثر على تحصيل الطالب العلمي.

جدول رقم (57): يبين علاقة الصعوبات الدراسية التي يواجهها التلميذ بالشعبة الدراسية :

الصعوبات الدراسية / الشعبة	صعوبة المواد الأدبية	صعوبة المواد العلمية	اكتظاظ البرنامج	عدم فهم الأستاذ	سوء معاملة الأستاذ	المجموع
الشعبة العلمية	16 %20	6 %7.5	33 %4.25	16 %20	9 %11.25	80 %100
الشعبة الأدبية	4 %5	19 %23.75	44 %55	8 %10	5 %6.25	80 %100
المجموع	20 %12.5	25 %15.62	77 %48.12	24 %15	14 %8.75	160 %100

قراءة الجدول:

يتبين لنا من خلال الجدول أن الاتجاه العام بنسبة 55% والذي يمثل اتجاه الطلبة نحو اكتظاظ البرنامج في الشعبة الأدبية، بينما سجلت أدنى نسبة 5% والتي تمثل صعوبة المواد في الشعب الأدبية.

التحليل:

يتبين لنا من خلال النتائج المعروضة بالجدول أن أصعب المشاكل التي يعاني منها التلاميذ هي اكتظاظ البرنامج سواء بالشعب الأدبية أو العلمية وهذا الاتجاه مثله الأساتذة أيضا من خلال الاستمارة الموجهة لهم.

كما يوضح لنا الجدول أن تلاميذ الشعب العلمية يواجهون صعوبات في المواد الأدبية أكثر من مواجهتهم للصعوبات في المواد العلمية، بالمقابل تلاميذ الشعب الأدبية يواجهون صعوبات في المواد العلمية الأدبية أكثر من مواجهتهم للصعوبات في المواد الأدبية، وهذا يعود لطبيعة اختصاص كل منهم.

فمواد الاختصاص لكل شعبة من الشعب تفرض على التلاميذ التركيز أكثر وبذل كل مجهوداتهم مما يجعل التلاميذ يولون اهتمام أكثر بمواد الاختصاص على عكس المواد الثانوية تقابل بنوع من الإهمال واللامبالاة.

أفضل الأساتذة إلقاء للدروس في المواد الأدبية حسب جنس الأستاذ ونوع الثانوية

جدول رقم (58): يبين جنس الأستاذ الأفضل إلقاء في الثانوية المختلطة:

الأفضل في الإلقاء / الجنس	الرجال	النساء	لا فرق	المجموع
الذكور	40 %50	38 %47.5	2 %2.5	80 %100
الإناث	36 %45	35 %43.75	9 %11.25	80 %100
المجموع	76 %47.5	73 %45.62	11 %6.87	160 %100

قراءة الجدول:

يتبين لنا من خلال النسب المعروضة بالجدول أن الاتجاه العام بنسبة 50% والذي يمثل رأي الذكور في أن الأستاذ الأفضل إلقاء للدروس في المواد الأدبية من الرجال، أما الإناث فكان اتجاههن نحو الرجال باعتبارهم أفضل إلقاء للمواد الأدبية.

جدول رقم (59): يبين جنس الأستاذ الأفضل إلقاء في الثانوية غير المختلطة:

الأفضل في الإلقاء / الجنس	الرجال	النساء	لا فرق	المجموع
الإناث	18 %45	18 %45	4 %10	40 %100

قراءة الجدول:

يتبين لنا من خلال النتائج المعروضة بالجدول أن الاتجاه العام بنسبة 45% والذي يمثل اتجاه الإناث نحو الرجال والنساء على حد سواء.

التحليل:

يتبين لنا من خلال النتائج المعروضة بالجدولين رقم (58) و (59) أن التلاميذ في الثانوية المختلطة يعتبرون الرجال أفضل إلقاء في المواد الأدبية من النساء.

بينما في الثانوية غير المختلطة تساوت نسبتي تفضيل التلميذات لكل من الرجال والنساء حيث قدرت النسبة بـ 45% و بالنسبة للاتجاه الذي لا يرى أي فرق بين النساء والرجال فقد بلغت نسبته 10%، هذا التنوع في الاتجاه بالنسبة لإناث الثانوية غير المختلطة يدل على أن اتجاههن لا يقوم على أساس تمييزي بين جنسين بقدر ما هو على أساس معرفي، أي مدى قدرة الأستاذ على إيصال المعلومات للتلميذ.

أما في الثانوية المختلطة فبجد ميل الإناث للرجال أكثر من ميلهن للنساء، بينما الذكور يميلون للرجال أكثر من النساء، وهذا قائم على أساس أحادية الجنس، وهو ما أثبتناه من خلال العديد من العلاقات المبينة بالجداول السابقة.

وبمقارنة نسب اتجاهات الإناث بين الثانويتين المختلطة وغير المختلطة نجد عدم وجود فرق كبير بينهم مما يدل على أن الرجال فعلا أحسن إلقاء في المواد الأدبية من النساء.

أفضل الأساتذة إلقاء للدروس في المواد العلمية حسب جنس الأستاذ ونوع الثانوية

جدول رقم (60): يبين جنس الأستاذ الأفضل إلقاء في الثانوية المختلطة:

الأفضل في الإلقاء / الجنس	الرجال	النساء	لا فرق	المجموع
الذكور	47 %58.75	32 %40	1 %1.25	80 %100
الإناث	38 %47.50	34 %42.50	8 %10	80 %100
المجموع	85 %53.12	66 %41.50	9 %5.63	160 %100

قراءة الجدول:

يتبين لنا من خلال الجدول أن الاتجاه العلم بنسبة67.5% والذي يمثل رأي الذكور بأن الرجال أفضل إلقاء للدروس في المواد الأدبية من النساء، كما تمثل نفس الاتجاه بنسبة47.5%.

جدول رقم (61): يبين جنس الأستاذ الأفضل إلقاء في الثانوية غير المختلطة:

الأفضل في الإلقاء / الجنس	الرجال	النساء	لا فرق	المجموع
الإناث	15 %37.50	21 %52.50	4 %10	40 %100

قراءة الجدول:

يتبين لنا من خلال النتائج المعروضة بالجدول أن الاتجاه العام بنسبة 52.5% والذي يمثل تفضيل الإناث لإلقاء الأساتذة النساء في المواد العلمية.

التحليل:

يتبين لنا من خلال الجدولين السابقين رقم (60) و (61) أن كل من الذكور والإناث في الثانوية المختلطة يفضلون إلقاء الرجال على النساء في المواد العلمية، وعلى العكس فإناث الثانوية غير المختلطة إلقاء النساء في المواد العلمية على إلقاء الرجال.

وبمقارنة نسب الإناث في الثانويتين المختلطة وغير المختلطة، نجد إناث الثانوية المختلطة يملن للرجال أكثر من إناث الثانوية غر المختلطة.

وبالنظر إلى الجداول رقم (58)، (59)، (60)، (61) نصل إلى أن الذكور يميلون لذوي جنسهم من الأساتذة سواء في المواد الأدبية أو العلمية كما أثبتنا فيما قبل هذه النتيجة، وقد يعود السبب لأحادية الجنس أكثر من أي سبب آخر علاوة على أن الرجال أكثر تساهلا ومرونة في التعامل مع النساء.

أما الإناث فقد أثبتت العلاقات المختلفة التي تربط مختلف التغيرات أن إناث الثانوية المختلطة تختلفن في اتجاهاتهن نحو الأساتذة وإناث الثانوية المختلطة يفضلن الرجال على النساء، سواء في المواد العلمية أو الأدبية على عكس إناث الثانوية المختلطة اللائي يفضلن النساء على الرجال في المواد العلمية، مما يشير إلى أن إناث الثانوية غير المختلطة أقل تحيزا لجنس الأستاذ على عكس الإناث اللائي يدرسن بشكل مختلط فهن يبدين ميل وتحيز للرجال أكثر من النساء، وهذه النتائج تدعم النتائج التي توصلنا إليها من قبل والتي بينت نسبة اتجاه الإناث نحو الأساتذة الرجال46.25% في الثانوية المختلطة وبنسبة22.5% في الثانوية غير المختلطة.

المحور الرابع: تصور المعلمين لعلاقتهم بالتلاميذ واتجاههم نحو الاختلاط في التدريس

جدول رقم: (62): يبين عدد الأساتذة حسب الجنس:

الجنس	الذكور	الإناث	المجموع
العدد	11	17	28
النسبة	%39.29	%60.71	%100

قراءة الجدول:

يتبين لنا من خلال النسب المعروضة بالجدول أن نسبة الأساتذة النساء بلغت %60.71 تفوق نسبة الأساتذة الرجال التي بلغت %39.29.

جدول رقم: (63): يبين توزيع الأساتذة حسب الجنس و التخصص الدراسي:

الجنس / التخصص	الذكور	الإناث	المجموع
أدبي	4 %28.25	10 %71.42	14 %100
علمي	7 50%	7 %50	14 %100
المجموع	11 %39.29	17 %60.71	28 %100

قراءة الجدول:

يتبين لنا من خلال النسب المعروضة بالجدول أن نسبة تواجد العنصر النسوي في التخصص الأدبي تفوق نسبة تواجد العنصر الذكري، وهذا راجع لنقص عدد الرجال في

التخصصات الأدبية، وهذا راجع لتقسيم مجال العمل حسب الجنس حيث أثبتت العديد من الدراسات أن المجال التربوي تحتكره النساء أكثر من الرجال.

جدول رقم (64): يبين تصور الأساتذة لانتباه التلاميذ حسب الجنس التلاميذ:

الجنس	الذكور	الإناث
العدد	0	28
النسبة	0	%100

قراءة الجدول:

يتبين لنا من خلال الجدول أن الاتجاه العام بنسبة 100% والذي يمثل تصور الأساتذة أن الإناث أكثر انتباها من الذكور.

التحليل:

يتبين لنا من خلال الجدول أعلاه أن الأساتذة أجمعوا على أن الإناث أكثر انتباها من الذكور في القسم، وهذه النتيجة توافق مختلف الدراسات التي أثبتت نفس الملاحظة، والتي مفادها أن الإناث أكثر تركيزا في الدراسة وانتباها في القسم، وإتباعا لتعليمات الأساتذة ونصائحهم، وهذا راجع لطبيعتهم الهادئة علاوة على أنهن أكثر انصياعا للأوامر واحتراما للقوانين، وهذا ما يساعد الإناث على التحصيل بشكل جيّد أحسن من الذكور.

جدول رقم (65): يبين تصور الأساتذة لطموح التلاميذ حسب الجنس:

الجنس	الذكور	الإناث
العدد	0	28
النسبة	%0	%100

قراءة الجدول:

تبين لنا من خلال النسب المعروضة بالجدول أن الاتجاه العام للأساتذة مثل بنسبة 100% نحو طموح الإناث في الدراسة أكثر من الذكور.

التحليل:

نلاحظ أن هذا التصور للأساتذة والذي هو لصالح الإناث يتوافق مع الدراسات التي أجربت في هذا المجال والتي توصلت إلى أن الإناث أكثر طموحا من الذكور، مما يدفعهن لرسم مستقبلهن والتخطيط له على خلاف الذكور.

كما أن رغبتهن في تحقيق مكانة اجتماعية مرموقة في المجتمع، ودفع الأمهات لهن أكثر من الآباء على تحقيق النجاح، والتأنيب الذي تتلقاه من أجل الوصول الأمهات ، كل هذه العوامل تدفع الفتيات للكدّ والعمل من أجل الوصول إلى الأهداف التي يصبّين إليها، وهذا ما يفسر تفوق الإناث على الذكور على وجه العموم.

جدول رقم (66): يبين مدى سهولة تعامل الأساتذة مع التلاميذ:

سهولة التعامل	الإناث	الذكور	كلاهما	المجموع
العدد	10	5	13	28
النسبة	%35.71	%17.85	%46.44	%100

قراءة الجدول:

يتبين لنا من خلال النسب المعروضة في الجدول أن الاتجاه العام بنسبة 46.44% والذي يمثل اتجاه الأساتذة نحو سهولة التعامل مع كلا الجنسين.

التحليل:

يتبين لنا من خلال النسب المعروضة بالجدول أن الأساتذة لا يجدون صعوبات جمة في التعامل مع كلا الجنسين، وهذا يعود لطبيعة الأساتذة التي تفرض عليه أن يكون بيداغوجيا في تعامله مع التلاميذ، دون تفرقة بين الذكور والإناث.

أما نسبة السهولة في التعامل مع الإناث أكثر من الذكور فقدرت بـ 35.71% وهذا راجع لطبيعة الإناث التي تتصف بالهدوء والانضباط في العمل، والالتزام بالنصائح والقوانين مما لا بخلق مشاكل للأساتذة أثناء تعاملهم معهن.

أما نسبة السهولة في التعامل مع الذكور أكثر من الإناث فقد سجلت أدنى نسبة والتي قدرت بـ 17.85 %، وقد يرجع هذا لأحادية الجنس بين الأساتذة و الذكور، أين سجلنا نسبة قليلة من الأساتذة الرجال مقارنة بالنساء، وعلى العموم فالإناث أسهل للتعامل معهن من الذكور الذين تميل طبيعتهم للحدة والشغب والفوضى، مما يعيق عملية الاتصال معهم وبالتالي عملية التعلم.

جدول رقم (67): يبين علاقة الأساتذة الرجال بالتلاميذ:

الجنس \ العلاقة	جيدة	حسنة	متوسطة	سيئة	المجموع
الذكور	4 %66.67	2 %33.33	0 %0	0 %0	6 %100
الإناث	4 %80	1 %20	0 %0	0 %0	5 %100
المجموع	8 %72.73	3 %27.27	0 %0	0 %0	11 %100

قراءة الجدول

يتبين لنا من خلال النتائج المعروضة بالجدول أن الاتجاه العام بنسبة 80% والذي يمثل اتجاه الرجال نحو العلاقة الجيدة مع الإناث، مقابل 66.67% اتجاه العلاقة الحسنة مع الذكور.

التحليل:

يوضح لنا الجدول أن تصور الأستاذ لعلاقته بالتلاميذ جيدة حيث أن النسبة العامة لهذا الاتجاه بلغت 72.73% وقد بلغت نسبة هذه العلاقة للإناث 80% مقابل 66.67% لدى الذكور، وهذا ما يبين أن صفات الإناث الإيجابية تجعلهن أكثر تجاوب مع الأساتذة وقد يبين الأساتذة ذلك من خلال إيجادهم سهولة في التعامل مع الإناث أكثر من الذكور بنسبة 100% (ملحق رقم (1))، أما عن استبيان علاقة الأساتذة بالذكور قد تخضع لأحادية الجنس مما يجعلها تميل نحو الاتجاه الايجابي أكثر من السلبي.

كما تفسر لنا هذه النسب تصور علاقة التلاميذ بالأساتذة التي تتجه بصفة كبيرة نحو تفضيل الأساتذة الرجال على النساء باعتبارهم أكثر تحقيقا للمساواة وأقل تمييز وتفرقة بين التلاميذ.

جدول رقم (68): يبين علاقة الأساتذة النساء بالتلاميذ:

العلاقة / الجنس	جيدة	حسنة	متوسطة	سيئة	المجموع
الذكور	2 %20	6 %60	2 %20	0 %0	10 %100
الإناث	1 %14.29	5 %71.42	1 %14.29	0 %0	7 %100
المجموع	3 %17.65	11 %64.70	3 %17.65	0 %0	17 %100

قراءة الجدول:

يتبين لنا من خلال النتائج أن الاتجاه العام بنسبة 71.42% والذي يمثل اتجاه الأستاذات نحو العلاقة الحسنة مع الإناث، أما اتجاه العلاقة السيئة بين الأستاذات والتلاميذ فتنعدم عند الذكور والإناث على حد سواء.

التحليل:

يتضح لنا من خلال النتائج المعروضة في الجدول أن العلاقة بين الإناث ز الأستاذات تتجه نحو الحسنة أكثر من الجيدة، ونفس الأمر بالنسبة للذكور، لكن نسبة الأستاذات اللواتي يجدن العلاقة جيدة مع الذكور والمقدرة بـ20% تفوق نسبة الاتجاه نحو الإناث والتي قدرت بـ14.29%، مما يدل على أن علاقات الأستاذات بالذكور أحسن منها بالإناث.

وعليه ومن خلال الجدول رقم (67) و (68) يتبين لنا أن علاقة الأساتذة الرجال بالتلاميذ لا تتميز بالتفاوت بين الذكور والإناث، على عكس الأستاذات فهن يملن للذكور من الإناث، ويعود هذا لتصورهن المبني على أساس الجنس واعتقادهن بأن الذكور أقدر إمكانيات وذكاء من الإناث في المجال المعرفي مما يجعلهن يتصرفن وفق هذا المنظور الذي من شأنه تعزيز الفروق بين الجنسين وانعكاس ذلك على المستوى الدراسي لكليهما.

وهذا ما قد يفسر لنا تفضيل كلا من الذكور والإناث للأساتذة الرجال على النساء، لأن النساء أكثر تمييزا بين التلاميذ.

جدول رقم (69): يبين نوعية القسم المفضل للأساتذة:

نوع القسم	قسم مختلط	غير مختلط	المجموع
العدد	8	20	28
النسبة	%28.58	%71.42	%100

قراءة الجدول:

يتبين لنا من خلال النتائج المعروضة في الجدول أن الاتجاه العام بنسبة 71.42% والذي يمثل تفضيل الأساتذة للقسم غير المختلط.

التحليل:

يتبين لنا من خلال النتائج المحصل عليها أن أغلب الأساتذة يرفضون الاختلاط في التعليم لاسيما في هذه المرحلة من التعليم التي ترافقها مرحلة المراهقة، فقد أشار الأساتذة إلى أن العديد من الأمور تحصل داخل القسم الدراسي بين الجنسين تثير القلق. ولتفادي أي نوع من هذه التصرفات والحركات غير اللائقة والتي تشتت ذهن التلميذ وتضعف من درجة التركيز والاهتمام بالدروس، كما أشار الأساتذة إلى أن القسم المختلط يشجع ويحفز العلاقات بين الجنسين ضاربين بذلك المبادئ والقيم الاجتماعية عرض الحائط، معتبرين هذا النوع من العلاقات نوع من التحضر وعدم القيام بها إشارة للتخلف والرجعية.

إضافة لذلك فإن القسم غير المختلط يكون أكثر هدوء ويسهل التعامل مع التلاميذ وفقا لخصوصياتهم الجنسية، وهي نفس النتيجة التي توصلت إليها " نيكول موسكوني "، فالقسم المختلط يلغي خصوصية الجنس ويتجاهلها، كما أن التلاميذ في القسم المختلط لا يقبلون الانتقادات التي توجه لهم من طرف الأساتذة مما يؤدي عادة إلى رد فعل عنيف من طرف التلاميذ سواء ذكور أو إناث.

لكن أشار الأساتذة إلى أن مستوى العنف مرتفع لدى الذكور أكثر من الإناث،وينتج عن ذلك الكثير من الصراعات تحدث بين الجنسين، وهذه النتائج و الملاحظات المقدمة من الأساتذة تتوافق مع الدراسات الفرنسية التي أبرزت أن الاختلاط لا يؤدي إلى ظهور علاقات أكثر توازنا بين الجنسين مبنية على أساس الاحترام المتبادل والمساواة، بل بالعكس فهو يؤدي إلى ظهور العنف خاصة الذكوري بشكليه اللفظي والجسدي. وعلل " ميشيل فيز FIZE Michel " أن ظاهرة العنف بين الطلاب والطالبات ناتج عن حركة العامل الجنسي[1].

أما الأساتذة الذين أيدوا نظام التعليم المختلط فتأييدهم راجع لتصورهم بأن القسم المختلط يولد نوع من الاحترام المتبادل بين الجنسين مما يدفع كل طرف إلى إبداء كل قدراته ومواهبه لإبراز تفوقه أمام الجبس الأخر.

أما بعض الأساتذة الآخرين فيرون أن الاختلاط لا يؤثر على التحصيل الدراسي للتلاميذ مادامت له أرادة ورغبة في الدراسة.

(1) FIZE (M) : **Op Cit**, p .157

خلاصة الفصل:

توصلنا من خلال هذا الفصل إلى أن جنس الأستاذ له دور في العملية التعليمية، ولكن تفضيل الجنس إنما هو ناتج عن الصفات المفضلة في الأستاذ، وليس اعتمادا على الجنس في حد ذاته.

حيث تبين لنا تفضيل كلا من الذكور والإناث الرجال على النساء، وهذا راجع لمرونة الأساتذة الرجال في التعامل مقارنة بالنساء اللائي هن أكثر صرامة في المعاملة، علاوة على شدة مراقبتهن للتلاميذ، مما يثير قلق واضطراب وخوف التلميذ، وهذا من شأنه التأثير على درجة تركيز التلاميذ في العمل.

كما تبين لنا أن الذكور أكثر إتباعا لتعليمات الرجال من النساء، أما الإناث فيتبعن تعليمات كل منهما على حد سواء، وهذا يعود لرغبتهن في التفوق والنجاح، وهذا ما يفسر نجاح الإناث المرتفع مقارنة بالذكور.

أما عن تشجيع الأساتذة فتبين أن جنس التلميذ هو الذي يؤثر على تشجيع الأستاذ، وليس جنس الأستاذ هو المؤثر، بحيث يميل كل جنس من الأساتذة لتشجيع الجنس الذي يمثله، وهذه الصورة هي إسقاط لصورة الوالدين في الأسرة.

أما عن درجة التمييز، فوجدنا أن التمييز يتم بالدرجة الأولى على أساس التفوق الدراسي، يليه المستوى الاقتصادي، بينما التمييز على أساس الجنس في المرتبة الثالثة، حيث نرتفع نسبة هذه التمييز بالنسبة للذكور على الإناث وهذا يعود لأساس التمييز الأول وهو التفوق الدراسي لأن البنات أكثر تفوقا ونجاحا في الدراسة من الذكور.

وعلى كل فإن التمييز يحث التلاميذ على العمل والاجتهاد لتحقيق النجاح أكثر خاصة بالنسبة للإناث، باعتبارهن أكثر تضايقا من هذه السلوكات التي يقوم بها الأساتذة، مما يدفعهن للتميّز من أجل فرض أنفسهن عن طريق الدراسة.

أما عن الفرق بين الثانوية المختلطة وغير المختلطة فقد بينت المقارنة أن التمييز بين التلاميذ يقل ضمن الثانوية غير المختلطة.

كما أن عامل الاختلاط له تأثير على معاملة الأساتذة للتلاميذ، بحيث ترتفع المعاملة الجيدة للتلاميذ وتقل المعاملة السيئة في الثانوية غير المختلطة مقارنة بالثانوية المختلطة، خاصة معاملة الأستاذات، حيث ترتفع نسبة معاملتهن الجيدة للذكور على الإناث مما يبرر ميل الإناث في

الثانوية المختلطة للرجال أكثر من النساء، على عكس الثانوية غير المختلطة أين تميل الإناث أكثر من الرجال، وهذا يدل على أن الاختلاط يؤثر على سلوك المعلم اتجاه الجنسين.

ولا شك أن هذا التفضيل للرجال من شأنه التأثير على سلوك الفتاة خاصة في مرحلة المراهقة التي تتميز بانجذاب نحو الجنس الآخر، لاسيما وأن الإناث أكثر حساسية لعاطفة الحب، مما يؤدي إلى انحراف تفكير الفتاة نحو أمور خارج مجال الدراسة، مما يؤثر على مردودها العلمي، وهذا ما تؤكده نسبة الفروق الواضحة في نجاح الإناث ضمن القسم المختلط وغير مختلط.

وعليه فإن الاختلاط يؤثر على سلوك المعلم اتجاه التلاميذ مما ينعكس على أدائهم العلمي.

الفصل الحادي عشر
العلاقة بين الجنسين في القسم المختلط

المحور الأول: خصوصيات العلاقة بين الجنسين في التعليم المختلط.

1-صعوبة التكلم مع الجنس الآخر حسب نوع الثانوية.

جدول رقم (70): يبين صعوبة التكلم مع الجنس الآخر حسب الجنس في الثانوية المختلطة:

صعوبة التكلم / الجنس	نعم	لا	المجموع
الذكور	11 %13.75	69 %86.25	80 %100
الإناث	14 %17.50	66 %82.50	80 %100
المجموع	25 %15.63	135 %84.37	160 %100

قراءة الجدول:

يتضح لنا من خلال النسب المعروضة بالجدول أن الاتجاه العام بنسبه 84.37% والذي يمثل عدم إيجاد صعوبة في التكلم مع أفراد الجنس الآخر لدى تلاميذ الثانوية المختلطة.

جدول رقم (71): يبين صعوبة التكلم مع الجنس الآخر حسب الجنس

في الثانوية غير المختلطة:

صعوبة التكلم / الجنس	نعم	لا	المجموع
الإناث	8 %20	32 %80	40 %100

قراءة الجدول:

يتبين لنا من خلال الجدول أن الاتجاه العام بنسبة80% والذي يمثل عدم يجلد صعوبة لدى إناث الثانوية غير المختلطة صعوبة في التكلم مع الجنس الآخر.

التحليل:

يتبين لنا من خلال الجدولين السابقين رقم (70) و (71) أن أغلب التلاميذ سواء بالثانوية المختلطة لا يجدون صعوبة في التكلم مع أفراد الجنس الآخر، كما نلاحظ عدم وجود فرق كبير بين إناث الثانوية المختلطة وإناث الثانوية غير مختلطة، فهناك تقارب شديد في النسب والتي قدرت ب82.5% مقابل 80% لصالح الثانوية المختلطة.

أما بين الذكور والإناث فالذكور لهم صعوبة أقل في التكلم مع الجنس الآخر من الإناث وهذا راجع لطبيعة الإناث وشخصيتهم التي تتميز بالخجل والانطواء أكثر من الذكور وخاصة في مرحلة المراهقة.

تتمثل أفكار مؤيدي الاختلاط أساسا في تحقيق التعايش بين الجنسين ضمن هذا النظام التعليمي وتحقيق المساواة بين الجنسين، وإزالة وتحطيم كل الفوارق والحواجز الاجتماعية بين الذكر والأنثى من أجل تسهيل عملية الاتصال والتعامل بدون صعوبات، ولكن بمقارنة نسبة صعوبة الإناث في الثانوية المختلطة وغير المختلطة اللائي يجدن صعوبات في التكلم مع الذكور، نلاحظ أن الفرق كبير جدا مما يدل على أن نظام التعليم المختلط ليس له تأثير كبير على إيجاد صعوبات في التعامل بين الجنسين، كما أثبتت الدراسات أن الإناث لهن القدرة على التكيف مع أي محيط تتواجدن فيه وأي نظام تخضعن له وهذا يعود لطبيعة التنشئة الاجتماعية التي تتجه نحو الديمقراطية مع الإناث وأسلوب التساهل أكثر مع الذكور، الأمر الذي يجعل الذكر يتمتع بالسلطة وحرية أكثر في التعامل مع الآخرين لاسيما الإناث، وهذا ما أشارت له نسبة عدم وجود صعوبة في التكلم معهن86.25%.

جدول رقم (72): يبين تضايق التلاميذ من بعضهم البعض حسب الجنس:

المضايقة / الجنس	الإناث	الذكور	كلاهما	المجموع
الذكور	34 %42.50	34 %42.50	12 %15	80 %100
الإناث	17 %21.25	49 %61.25	14 %17.50	80 %100
المجموع	51 %31.87	83 %51.87	26 %16.26	160 %100

قراءة الجدول:

يتضح لنا من خلال الجدول أن الاتجاه العام بنسبة 51.81% والتي تمثل نسبة تعرض التلاميذ للمضايقة من طرف الذكور أكثر من الإناث في حين سجلت أدنى نسبة باتجاه تضايق التلاميذ من كلا الجنسين والتي قدرت ب16.26%.

التحليل:

يتبين لنا من خلال النسب المعروضة بالجدول أن أكبر نسبة من التلاميذ الذين يضايقون زملائهم في القسم هم الذكور، حيث يتضح لنا جليا من الجدول أعلاه أن الإناث أكثر تعرضا لهذه المضايقة من طرف الذكور بنسبة61.25% وهذا يعود لرغبة الذكور في إزعاج الفتيات وإحراجهن، لأنهم يعلمون أن الإناث بطبيعتهن الحساسة لا يتقبلن التوبيخ أو النقد، خاصة وأن الدراسات أشارت إلى أن النقد السيئ يوجه من طرف المعلم للإناث أكثر من الذكور، وبناءا على ذالك فهذا الأمر يجعل الفتيات تتفادى الإجابة حتى لا تقعن في الخطأ وتتعرضن للإحراج، على عكس الذكور فهم أقل تضايقا وإحراجا وهذا ما يجعلهم أكثر حركة ونشاطا خاصة في المواد العلمية،وهذا السلوك من شأنه التأثير على تصور المعلم للتلاميذ باعتقاده أن الذكور أعلى مستوى من الإناث في المجال العلمي هذا من جهة، ومن جهة أخرى يؤثر هذا السلوك على الفتيات يدفعهن لمحاولة الفهم بطرق فردية كالمراجعة والعمل في البيت وهذا ما تشير إليه النسب التي تثبت أن الفتيات يذهبن للمراجعة من تلقاء أنفسهن وليس بدفع من الوالدين، وهذا ما يؤثر إيجابا على تحصيلهن العلمي.

وعليه نصل إلى أن المضايقة التي تتعرض لها الفتيات في المجال الدراسي المختلط تؤثر في الاتجاهين السلبي والإيجابي.

أما بالنسبة للذكور فنجد نسبة تعرضهم للمضايقة من طرف التلاميذ تمثل 42.5% من طرف الذكور والإناث على حد سواء، ولكن نسبة الإناث اللائي تقمن بمضايقة الإناث 21.25% وهذا يشير إلى أن الإناث تقمن بمضايقة الذكور أكثر من الإناث.

وعليه نستنتج أن كل جنس يميل إلى مضايقة الجنس الآخر أكثر من الجنس الذي ينتمي إليه، وهذا النوع من السلوك في القسم الدراسي يثير العديد من المشاكل التي تخلق صراعات بين الجنسين، لأنه في هذه المرحلة نلاحظ أحيانا بعض الاتجاهات العدائية نحو أفراد الجنس الآخر والاستمرار في توجيه الانتقادات له[1].لان هذه المرحلة تتميز بثنائية المشاعر والتناقض الوجداني، حيث يجد المراهق نفسه متضارب بين الإعجاب والكراهية وهذه الأمور تؤثر على السير الحسن للعملية التربوية.

جدول رقم (73): يبين الجنس المفضل للتلاميذ وكيفية الجلوس:

الجنس المفضل / الجنس	مع الذكور	مع الإناث	منفرد	لا فرق	المجموع
الذكور	21 %26.25	21 %26.25	9 %11.25	29 %36.25	80 %100
الإناث	9 %11.25	26 %32.50	3 %3.75	42 %52.50	80 %100
المجموع	30 %18.75	47 %29.37	12 %7.50	71 %44.38	160 %100

(1) عبد السلام زهران (حامد): **مرجع سابق،** ص 177.

قراءة الجدول:

يتبين لنا من خلال الجدول أن الاتجاه العام بنسبة 44.37% والذي يمثل عدم وجود فرق لدى التلاميذ في الجلوس مع ذكر أو أنثى أما أدنى نسبة تمثلت في اتجاه رغبة التلاميذ في الجلوس بشكل منفرد.

التحليل:

توضح لنا النسب المعروضة بالجدول أن أغلب التلاميذ ليس لديهم تفضيل في الجلوس لجنس على آخر، ولكن يتضح لنا أن الذكور أكثر رغبة في الجلوس مع الإناث على عكس الإناث فهن يملن إلى الجلوس مع ذوي جنسهن وهذا ما يشير إليه نسبة الذكور الراغبين في الجلوس مع أنثى 26.25% ونسبة الإناث الراغبات في الجلوس مع الذكر بنسبة 11.25% والفرق بينهما واضح، وهذا قد يعود لصعوبة الإناث في التكلم والاحتكاك مع الجنس الآخر أكثر من الذكور من جهة، إضافة إلى أنهن أكثر خجلا وانطواء منهم وهذا راجع لخصوصية الجنسين من جهة أخرى.

إن اتجاه كل من الذكور والإناث نحو فئة عدم وجود في الجلوس بين الذكر والأنثى وميل الذكور أيضا إلى الجلوس مع الإناث يشير إلى تقبل كلا الجنسين الاحتكاك مع بعضهما البعض والتعايش في إطار يسوده المساواة بين الجنسين، مما ساعد على زوال الفوارق الاجتماعية ونظرة المجتمع التي رسخت دونية مكانة الأنثى مقارنة بالذكر، وعليه يمكن القول أن نظام التعليم المختلط استطاع أن يمحي ولو جزء من هذه النظرة التي تفرض تقسيم المجال بين الرجال والنساء.

إضافة لذلك فإن سن المراهقة له تأثير على ذلك، فهذه المرحلة تتميز برغبة المراهق بالدخول في علاقات اجتماعية وتوسيع شبكتها خاصة مع جماعة الأقران لاسيما مع الجنس الآخر وهذا ما تعززه النسبة المنخفضة للتلاميذ الذين يفضلون الجلوس بشكل منفرد والتي مثلت 7.5% فقط.

2-الصفوف المفضلة للتلاميذ حسب الثانوية

جدول رقم (74): يبين الصفوف المفضلة للتلاميذ حسب الجنس في الثانوية المختلطة:

الجنس / الصفوف المفضلة	الأمامية	الوسطى	الخلفية	المجموع
الذكور	24 %30	31 %38.75	25 %31.25	80 %100
الإناث	31 %38.75	34 %42.50	15 %18.75	80 %100
المجموع	55 %34.37	65 %40.63	40 %25	160 %100

قراءة الجدول:

يتبين لنا من خلال النسب المعروضة بالجدول أن الاتجاه العام بنسبة 40.62% والذي يمثل تفضيل التلاميذ للجلوس في الصفوف الوسطى وسجلت أدنى نسبة25% في اتجاه تفضيل التلاميذ للجلوس في الصفوف الخلفي.

جدول رقم (75): يبين الصفوف المفضلة للتلاميذ حسب الجنس في الثانوية غير المختلطة:

الجنس / الصفوف المفضلة	الأمامية	الوسطى	الخلفية	المجموع
الإناث	11 %27.50	25 %62.50	4 %10	40 %100

قراءة الجدول:

يتبين لنا من خلال النسب المعروضة بالجدول أن الاتجاه العام بنسبة 62.5% والذي يمثل تفضيل الفتيات للصفوف الوسطى.

التحليل:

يوضح لنا الجدول أن معظم التلاميذ يفضلون الجلوس بالصفوف الوسطى سواء بالثانوية المختلطة أو غير المختلطة ولكن مع تفاوت بسيط بين الذكور والإناث لصالح الإناث ويعود هذا التفضيل لرغبة التلاميذ في عدم الاقتراب الشديد من الأساتذة وعدم الابتعاد عنه كثيرا أيضا، ففي نظر التلاميذ أنه كلما كان الاقتراب من الأستاذ كلما ارتفعت شدة مراقبته لهم مما يشير تضايق التلاميذ ويؤثر على درجة تركيزهم ويصيبهم بالاضطراب أثناء العمل خاصة الإناث، وكلما ابتعدوا عن الأستاذ باتجاه الصفوف الخلفية كلما نقص الاهتمام بالدروس لان الصفوف الخلفية عادة ما تتصف بالفوضى والتشويش مقارنة بالصفوف الأمامية والوسطى، لذلك فإن معظم التلاميذ يفضلون الصفوف الوسطى لإقامة التوازن بين الاهتمام بالدراسة ومراقبة الأستاذ.

أما فيما يخص اتجاه التلاميذ نحو الصفوف الأمامية فنجد أن نسبة الإناث 38.75% وهي تفوق نسبة الذكور التي بلغت 30% لكون الإناث أكثر اهتمام بالدراسة وأشد انتباها من الذكور والصفوف الأساسية توفر هذا المناخ الهادئ لأنها أكثر إحاطة بمراقبة الأستاذ وأقرب لمجال عمله المتمركز حول السبورة.

أما الاتجاه نحو الجلوس بالصفوف الخلفية فنجد أن الذكور أكثر تفضيل لها بنسبة31.25% مقابل 18.75% من الإناث وذلك يعود لطبيعة الذكور التي تميل نحو الاستقلالية والحرية خاصة في مرحلة المراهقة، علاوة على أنهم أشد كرها لمراقبة الأستاذ وشدته وسيطرته لأنهم يميلون إلى الشغب والفوضى والحركة والنشاط أكثر من لإناث والصفوف الخلفية تساعدهم على ذلك لأنها تقلص من درجة المراقبة التي يفرضها الأستاذ على تلاميذه.

وبمقارنة الصفوف المفضلة لدى الإناث بين الثانويتين المختلطتين وغير المختلطة نلاحظ بعض الاختلافات فبينما تميل إناث الثانوية المختلطة للصفوف الخلفية بنسبة 18.75%نجد أن إناث الثانوية غير المختلطة يملن إليها بنسبة 10% وهذا يدل على تأثير الاختلاط على صفة جلوس الإناث في الثانوية المختلطة، فباعتبار الذكور يميلون إلى الجلوس في الصفوف الخلفية نجد نسبة معتبرة من الفتيات في الثانوية المختلطة يفضلنها، وهذا التقرب أكثر من الذكور والاحتكاك بهم بعيدا عن مراقبة الأستاذ،ولقد أشار الأستاذ من خلال الاستمارة الموجهة إليهم إلى هذه النقطة مما يتيح لهم التكلم بحرية أكثر من الصفوف الأمامية، وهذا السلوك الممارس من طرف بعض الفتيات ناتج عن سن المراهقة التي تحرك التلاميذ انطلاقا من دوافع داخلية بعيدا

عن التحكم العقلي، وهذا من شأنه التأثير على دراسة التلميذ لأنه يقوده إلى التفكير في أمور خارجية عن النطاق الدراسي مما يضعف اهتمامه بالدروس المقدمة من طرف الأستاذ.

جدول رقم (76): يبين اهتمام التلاميذ بأفكار الزملاء حسب الجنس:

الاهتمام بالأفكار / الجنس	الذكور فقط	الإناث فقط	كلاهما	المجموع
الذكور	15 %18.75	8 %10	57 %71.25	80 %100
الإناث	4 %5	6 %7.50	70 %87.50	80 %100
المجموع	19 %11.88	14 %8.75	127 %79.37	160 %100

قراءة الجدول:

يتبن لنا من خلال الجدول أن الاتجاه العام بنسبة 79.37% والذي يمثل اهتمام كلا الجنسين بأفكار بعضهما البعض،أما أدنى نسبة فسجلت في اتجاه اهتمام التلاميذ بأفكار الإناث فقط.

التحليل:

يتبين لنا من خلال النسب المعروضة بالجدول أن كل جنس له الرغبة في التعرف على الجنس الآخر علاوة عن التعرف على أفكار أقرانه من نفس الجنس وهذا ما قد يؤدي إلى زيادة الاحتكاك بينهما، ويقلل من اهتمامهما بالدراسة وهذا يعود لسنهم، فالمراهق يصبح شديد الميل والاهتمام بالجنس الآخر وللحديث عنهم محاولا الاطلاع على حياتهم الخاصة وخلق الفرص للالتقاء معهم للاكتشاف الذات المتبادل وهذا يدل على الرغبة الجنسية.

أما عن اهتمام كل جنس بأفكار أقرانه من نفس الجنس فقط فنلاحظ أن النسب ضئيلة جدا مقارنة باهتمامهم لكلا الجنسين ما يوحي بأن التلاميذ لا يكتفون بالتعرف على أفكار أقرانهم من نفس الجنس فقط وأقرانهم، وأقرانهم من الجنس الآخر فقط.

جدول رقم (77): يبين الاهتمام بأفكار الزملاء وتفضيل الجلوس في القسم عند الذكور:

الاهتمام بالأفكار / الجلوس في القسم	الذكور	الإناث	كلاهما	المجموع
مع الذكر	5 %6.25	0 %0	16 %20	21 %26.25
مع أنثى	0 %0	6 %7.50	15 %18.75	21 %26.25
منفرد	4 %5	0 %0	5 %6.25	9 %11.25
لا فرق	6 %7.50	2 %2.50	21 %26.25	29 %36.25
المجموع	15 %18.75	8 %10	57 %71.25	80 %100

قراءة الجدول:

يتبين لنا من خلال النسب المعروضة بالجدول أن الاتجاه العام بنسبة 26.25% والذي يمثل اهتمام الذكور بأفكار كل من الذكور والإناث وعدم تفضيل الجلوس مع جنس على آخر، أما أدنى نسبة 0% فسجلت في اتجاه اهتمام الذكور بأفكار الإناث فقط وتفضيل الجلوس مع ذكر وكذا في اتجاه اهتمام الذكور بأفكار الإناث فقط والجلوس بشكل منفرد، حيث انعدمت النسبة في هذا الاتجاه فقط.

التحليل:

يتبين لنا من خلال الجدول أن معظم الذكور الذين يفضلون الجلوس مع الذكر يهتمون بأفكار كلا من الإناث والذكور ونفس الأمر بالنسبة للذكور الذين يفضلون الجلوس مع إناث نجدهم يهتمون بأفكار كل من الذكور والإناث وهذا يدل على أن الجلوس في القسم بجانب الجنس الآخر ليس له علاقة وطيدة بالاهتمام بأفكار الجنس الآخر فقط لأنه لا يمكن لأي جنس التخلي عن الجنس الذي ينتمي إليه والعيش بمعزل عن أقران من ذوي جنسهم دون الاهتمام بأفكارهم، ورغبة التلميذ بالجلوس بجانب الجنس الآخر في القسم هي بدعوى الفضول للتعرف على سماته

الشخصية وطريقة تفكيره خصوصا وأن العديد من الأسر تمنع أبناءها من إقامة صداقة مع الجنس الآخر.

كما أن هناك من الذكور من يرغب في الجلوس بجانب الإناث كونهن أكثر هدوء وانضباطا في العمل مما يساعدهم على التركيز أكثر أثناء الدرس وعلى العكس من ذلك فالتقاء الذكور مع بعضهم البعض يثير فوضى أكثر وهذه الفكرة أشار إليها الأساتذة من خلال الاستمارة الموجهة لهم.

أما نسبة الذكور الذين يفضلون الجلوس مع أنثى ويهتمون بأفكار الإناث فقط فمثلت نسبتهم 7.5% وهذا يعود لرغبة هذه الفئة من الذكور في مصاحبة الفتيات وقد يعود هذا لتأثير المحيط الأسري الذي يمنع المراهق من رفقة الإناث مما يجعل القسم المختلط بصفة خاصة والمحيط المدرسي المختلط بصفة عامة فرصة للاختلاط بهذا الجنس، فنجده يبالغ في الاحتكاك بهم، وهذا من شأنه التأثير على التحصيل الدراسي للطالب.

أما الذكور الذين يميلون للانفراد في الجلوس فهم أكثر اهتمام بأفكار الذكور من الإناث بينما تنعدم نسبة اهتمامهم بأفكار الإناث فقط، مما يدل على عدم ميل هذه الفئة للإناث، وعليه نصل من خلال ما سبق أنه كلما ارتفع اهتمام الذكور بأفكار كل من الذكور والجنس كلما نقصت درجة تفضيلهم في الجلوس بين الذكر والأنثى أي كلما تعززت لديهم فكرة المساواة بين الجنسين وعدم وجود فرق بين الذكور والإناث لأن أفكار كل منهما مكملة للأخرى.

جدول رقم (78): العلاقة بين الاهتمام بأفكار الزملاء وتفضيل الجلوس في القسم عند الإناث:

الاهتمام بالأفكار / الجلوس في القسم	الذكور	الإناث	كلاهما	المجموع
مع الذكر	1 %1.25	0 %0	8 %10	9 %11.25
مع أنثى	1 %1.25	5 %6.25	20 %25	26 %32.50
منفرد	1 %1.25	0 %0	2 %2.50	3 %3.75
لا فرق	1 %1.25	1 %1.25	40 %50	42 %52.50
المجموع	4 %5	6 %7.50	70 %87.50	80 %100

قراءة الجدول:

يتبين لنا من خلال الجدول أن الاتجاه العام بنسبة 50% والذي يمثل اهتمام الإناث بأفكار كلا الجنسين وعدم وجود الفرق في الجلوس مع ذكر أو أنثى.

بينما انعدمت نسبة تفضيل الإناث الجلوس مع ذكر والاهتمام بأفكار الإناث فقط وكذا نسبة تفضيل الإناث الجلوس بشكل منفرد واهتمامهن بأفكار الإناث.

التحليل:

يتبين لنا من خلال النسب المعروضة بالجدول أن معظم الإناث اللائي يولين اهتمام بأفكار كل من الذكور والإناث ليس لديهن فرق في الجلوس مع ذكر أو أنثى.

كما لا توجد هناك علاقة قوية بين تفضيل الإناث الجلوس مع أنثى والاهتمام بأفكار الإناث فقط حيث شكلت النسبة 6.25% بالمقابل لا توجد أي علاقة بين تفضيل الإناث الجلوس مع ذكر والاهتمام بأفكار الذكور فقط حيث مثلت النسبة ب 1.25% فقط وهذا يدل على أن تفضيل الإناث للجلوس مع الذكور ليس من منطلق الاهتمام بأفكارهم وإنما على أساس آخر، قد يكون

بدافع عاطفي خاصة وأن الأبحاث أثبتت أن الإناث تعلو لديهن عاطفة الحب اتجاه الجنس الآخر أكثر من الذكور في مرحلة المراهقة.

أما عند وجود علاقة بين تفضيل الأنثى الجلوس مع أنثى والاهتمام بأفكار الإناث فقط مثلت النسبة 6.25% مما يدل على أن فئة الإناث اللائي يفضلن الجلوس مع الإناث ليس من منطلق الاهتمام بأفكارهم وإنا راجع للرفض الأسري دخول الإناث في أي علاقة مع الجنس الآخر، مما يجعل هذه الفئة ترفض أي احتكاك بالجنس الآخر حتى لا تخالفن المعايير الأسرية التي قد تعرضهن للعقاب.

وعليه نصل إلى أنه كلما ارتفع اهتمام الإناث بأفكار كلا الجنسين كلما نقصت درجة تمييزهن بين الذكور والإناث في عملية الجلوس.

إن تفضيل الإناث للجلوس مع الذكور فقط ليس من منطلق الاهتمام بأفكارهم، وتفضيل الإناث الجلوس مع الإناث هو ليس من منطلق الاهتمام بالأفكار بقدر ما هو ناتج عن الضبط الأسري.

المحور الثاني: العلاقة بين الجنسين ضمن الأعمال الجماعية.

جدول رقم (79): يبين تفضيل التلاميذ للأعمال الجماعية حسب الجنس:

الأعمال الجماعية / الجنس	مختلطة	غير مختلطة	لا فرق	المجموع
الذكور	51 %63.75	28 %35	1 %1.25	80 %100
الإناث	70 %87.50	9 %11.25	1 %1.25	80 %100
المجموع	121 %75.62	37 %23.13	2 %1.25	160 %100

قراءة الجدول:

يتبين لنا من خلال النسب المعروضة بالجدول أن الاتجاه العام بنسبة 75.62% والذي يمثل تفضيل التلاميذ العمل بجماعة مختلطة.

وسجلت أدنى نسبة 1.25% والتي تمثل عدم وجود فرق لدى التلاميذ بالعمل في جماعة مختلطة أو غير مختلطة.

التحليل:

يتبين لنا من خلال الجدول أن الكثير من التلاميذ يفضلون العمل بجماعة مختلطة، وقد أشار التلاميذ أن سبب ذلك يعود لتحقيقهم التكامل بين أفكار الإناث والذكور والتعاون بين الجنسين كما أشار الأستاذ من خلال الاستمارة الموجهة إليهم أن نسبة 75% من التلاميذ يفضلون العمل بجماعة مختلطة ويرجع سبب هذا لامتياز التعامل بين التلاميذ في مرحلة المراهقة بحب الظهور واحتلال الموقع الذي يجعلهم أفراد محط اهتمام الوسط، ومحاولة محاكاتهم للجنس الآخر، وقد أشار العديد من الملاحظين أن الذكور سواء كانوا بقسم علمي أو أدبي فهم أثناء عملهم بجماعة مختلطة يحاولون إبراز السلطة الذكرية، وفرض أنفسهم على الإناث مما يجلب انتباه الأساتذة إليهم.

كما يتضح لنا من خلال الجدول أن الإناث يملن للعمل بجماعة مختلطة أكثر من الذكور وهذا ما توضحه النسبة87.5% عند الإناث، مقابل 63.75% عند الذكور، وهذا يرجع لطبيعة الإناث التي تتميز بحب التعاون والمساعدة أكثر من الذكور في مرحلة المراهقة، حيث أثبتت الدراسات أن في الأعمال الجماعية الذكور يميلون للتنافس عكس الإناث فهن يملن للمساعدة والتعاون،بينما ترتفع نسبة الذكور المفضلين للعمل بجماعة غير مختلطة حيث تسجل 35% مقابل 11.25% عند الإناث، لأن هناك فئة من الذكور يميلون لمنافسة الإناث لذلك يفضلون تشكيل جماعات غير مختلطة لإبراز ذاتهم وتفوقهم عليهن خاصة في المواد التي تتطلب عمل تقني كمادة العلوم الفيزيائية، أما اتجاه التلاميذ نحو عدم وجود فرق بين الجماعات المختلطة وغير المختلطة فهي ضئيلة والتي قدرت ب1.25% لدى الجنسين على حد سواء، مما يدل على أن التلاميذ يولون الأهمية القصوى لطبيعة الجماعة التي يريدون العمل معها.

جدول رقم (80): يبين الجنس الأكثر مساعدة للجنس الآخر في الدراسة:

الأكثر مساعدة / الجنس	الذكور	الإناث	لا فرق	المجموع
الذكور	34 %45.94	30 %40.54	10 %13.52	74 %100
الإناث	24 %34.29	37 %52.86	9 %12.85	70 %100
المجموع	58 %75.62	67 %23.13	19 %1.25	144 %100

قراءة الجدول:

يتبين لنا من خلال النسب المعروضة بالجدول أن الاتجاه العام بنسبة52.85% والذي يمثل مساعدة الفتيات لبعضهم، أما أدنى نسبة فسجلت في اتجاه عدم وجود فرق بين مساعدة الإناث والذكور لدى الإناث.

التحليل:

يتبين لنا من خلال النسب المعروضة بالجدل أن كل من الذكور والإناث يتلقون مساعدة أكثر من جماعة الأقران التي ينتمي إليها جنسهم، إلا أن التلاميذ الذين يتلقوا مساعدة من طرف الجنس الآخر هي ليست بضئيلة، فنسبة تلقي الإناث مساعدة من طرف الذكور أكثر هي 31.16% والذكور الذين يجدون مساعدة من طرف الإناث أكثر هي 40.54% في حين نجد نسبة التلاميذ الذين يشيرون لعدم وجود فرق بين مساعدة الجنسين ضئيلة مقارنة بالنسبة الأخرى، حيث مثلت نسبة 13.51% بالنسبة للذكور و11.25% بالنسبة للإناث.

وعليه نستنتج أن الإناث يملن لمساعدة الزملاء أكثر من الذكور سواء كانوا ذكورا أو إناثا وهذا ما تثبته النسبة الإجمالية لمساعدة الفتيات والتي قدرت ب 46.52% مقابل 40.27% للذكور.

جدول رقم (81): يبين الجنس الأكثر مساعدة للذكور وعلاقته بنوع الجماعة المفضل العمل معها:

مساعدة أكثر / نوع الجلوس	الإناث	الذكور	لا فرق	المجموع
مختلطة	18 %38.30	20 %42.55	9 %19.15	47 %100
غير مختلطة	12 %44.44	14 %51.85	1 %3.70	27 %100
لا فرق	0 %0	0 %0	0 %0	0 %0
المجموع	30 %40.54	34 %45.95	10 %13.51	74 %100

قراءة الجدول:

يتضح لنا من خلال النسب المعروضة بالجدول أن الاتجاه العام بنسبة45.94% والذي يمثل مساعدة الذكور لأفراد جنسهم أكثر من الإناث.

التحليل:

يتبين لنا من خلال النسب المعروضة بالجدول أن من بين الذين يفضلون العمل بجماعة مختلطة بنسبة 38.30% منهم يجدون الإناث أكثر مساعدة ، و42.55% منهم يجدون الذكور أكثر مساعدة، و19.15% منهم يشيرون إلى عدم وجود فرق بين الإناث والذكور في عملية المساعدة، وهنا نلاحظ نوع من التقارب في النسب في مساعدة الفتيات ومساعدة الذكور. مما يدل على أن هذه الفئة تميل للمساواة بين الجنسين في العمل لتحقيق التعاون والتكامل بينهما، أي أنها تسعى لتحقيق التوازن في العمل بمشاركة كلا الجنسين.

أما فيما يخص الذكور الذين يفضلون العمل في جماعة غير مختلطة فقد وجدنا أن 44.44% منهم يجدون مساعدة من طرف الإناث أكثر من الذكور،و51.85% منهم يجدون مساعدة من طرف الذكور أكثر من الإناث، ونسبة 3.7% فقط لا تجد فرق بين مساعدة الإناث والذكور.

إن هذه الفئة من الذكور بالرغم من إعانة الإناث لهم فهم يفضلون جماعة غير مختلطة وهذا يدل على تحيز هذه الفئة للذكور، وإشارة إلى أن هذا النوع من الذكور يعتبر مكانته أعلى من مكانة الفتاة، والعمل معهن يعتبر حط من قيمتهم الاجتماعية التي رسختها المعايير والقيم الاجتماعية بالاعتقاد بدونية مكانة المرأة مقارنة بالرجل، فالرجال قوامين على النساء وهذا بفرض أنفسهم وسلطتهم. كما تعزو أسباب تفضيل هذه الفئة العمل في مجموعة غير مختلطة إلى التوجه الديني، خاصة وأن مرحلة المراهقة تبرز فيها النزعة الدينية لدى الذكور أكثر من الإناث.

جدول رقم (82): يبين الجنس الأكثر مساعدة للإناث وعلاقتها بنوع الجماعة المفضل العمل معها:

نوع الجلوس / مساعدة أكثر	الإناث	الذكور	لا فرق	المجموع
مختلطة	28 %46.67	23 %38.33	9 %15	60 %100
غير مختلطة	8 %88.89	1 %11.11	0 %0	9 %100
لا فرق	1 %100	0 %0	0 %0	1 %100
المجموع	37 %52.86	24 %34.28	9 %12.86	70 %100

قراءة الجدول:

يتبين لنا من خلال النسب المعروضة بالجدول أن الاتجاه العام بنسبة 52.86% والذي يمثل مساعدة الإناث لبعضهن أكثر من مساعدة الذكور لهن والذي قدرت نسبته بـ 34.28%.

التحليل:

يتضح لنا من خلال الجدول أن من بين الإناث اللائي تفضلن العمل بجماعة مختلطة 46.67% منهن يجدن مساعدة أكثر من طرف الإناث أكثر من الذكور والتي مثلت بـ 38.33%، كما مثلت نسبة الإناث اللائي لا يجدن فرق في مساعدة الذكور والإناث 15%.

رغم اختيار الإناث العمل في جماعة مختلطة إلا أن النسبة الأكبر تجد أن المساعدة تتلقينها من الإناث، وهذا راجع لعامل التنشئة التي تتلقاها الفتاة داخل الأسرة حيث تمارس عليها نوع من الرقابة كما أوضحناه فيما سبق، هذه الرقابة تجعل الفتاة رغم ميولها إلى العمل في جماعة مختلطة تنتظر العون والنصح من الفتيات الأخريات لأنهن يعشن نفس الواقع الاجتماعي.

أما الإناث اللائي يفضلن العمل في جماعة غير مختلطة فأن 88.89% منهن يرون أن الإناث أكثر مساعدة من الذكور وهذا يدل على أن هذه أنهن يفضلن التعامل أكثر مع الإناث وهذا

راجع إلى أن الغالبية من الأسر تمنع الإناث من إقامة صداقة مع الذكور وبالتالي فهن لا يتعاملن كثيرا معهم. مما جعلهن يفضلن العمل في جماعة غير مختلطة.

وعليه نصل إلى أن رغم اختيار الإناث للعمل في جماعة مختلطة إلا أن ليس قائم على أساس أنهن يجدن مساعدة أكثر من طرف الذكور، وإنما لاعتبارات أخرى كحب التعاون لتحقيق التكامل في العمل للاستفادة من شتى الأفكار

وعليه نصل إلى أن المراقبة المفروضة على الفتاة من طرف الأسرة لها أثر في اختيار مجموعة العمل، أي أن التنشئة التي تلقتها الفتاة جعلتها،إما ان تختار العمل في جماعة غير مختلطة وفي هذه الحالة غالبيتهن يعتبرن الإناث أكثر مساعدة من الذكور، أو واختيارها للعمل في مجموعة مختلطة ورغم اقتناعها بها إلا أنها ترى بأن الإناث أكثر مساعدة لها من الذكور، وفي كلتا الحالتين فإن الفتاة أكثر ميلا للطاعة والخضوع وأتباع التعليمات التي تتلقاها في لأسرة.

جدول رقم (83): يبين علاقة صعوبة التكلم مع أفراد الجنس الآخر ونوعية الجماعة المفضل العمل فيها:

صعوبة التكلم / نوع الجماعة	نعم	لا	المجموع
مختلطة	17 %14.05	104 %85.95	121 %100
غير مختلطة	8 %21.62	29 %78.38	37 %100
لا فرق	0 %0	2 %100	2 %100
المجموع	25 %15.63	135 %84.37	160 %100

قراءة الجدول:

يتبين لنا من خلال النسب المعروضة في الجدول أن الاتجاه العام بنسبة 85.95% والذي يمثل تفضيل العمل في جماعة مختلطة وعدم الصعوبة في التكلم مع الجنس الآخر.

التحليل:

يتبين لنا من خلال الجدول أن أغلب التلاميذ سواء اختاروا العمل في جماعة مختلطة أو غير مختلطة ليست لديهم صعوبة في التكلم مع الجنس الآخر، حيث قدرت نسبتهم بالنسبة للاتجاه الأول أي اختيار الجماعة المختلطة بـ 85.95% و في الاتجاه الثاني بـ 78.38%، أي أن عملية اختيار جماعة العمل مستقلة إلى حد كبير عن القدرة على مخاطبة الجنس الآخر.

وهذا لا يعني أن عدم وجود صعوبة في التكلم مع الجنس الآخر ليس بالضرورة هو اختيار للعمل في جماعة مختلطة فمن بين المجموعة التي اختارت العمل في جماعة غير مختلطة 78.38% ليست لهم صعوبة في التكلم مع الجنس الآخر في مقابل 21.62% لديهم تلك الصعوبة.

ويعود عدم وجود صعوبة في التكلم مع الجنس الآخر إلى النظام التعليمي المختلط المطبق منذ المرحلة الابتدائية مرورا إلى المتوسطة ووصولا إلى الثانوية، وخلال هذه المرحلة والمقدرة على الأقل بإحدى عشرة سنة ينتج احتكاك واتصال بين الجنسين.

إضافة إلى ذلك فرغم اختيار البعض الآخر للعمل في جماعة مختلطة إلا أنه سجلنا من بينهم 14.05% لديهم صعوبات في التكلم مع الجنس الآخر، أي أن هذا الاختيار قد يكون راجع إلى رغبة هذه الفئة في إزالة الحواجز التي تعيقهم في التواصل خصوصا وأن طبيعة النظام التعليمي تفرض الاختلاط.

ومن خلال الجدولين التاليين سوف نحاول توضيح الفروق بين الذكور والإناث في هذه النقطة.

جدول رقم (84): يبين تأثير صعوبة التكلم مع أفراد الجنس الآخر ونوعية الجماعة المفضل العمل فيها لدى الذكور:

صعوبة التكلم / نوع الجماعة	نعم	لا	المجموع
مختلطة	5 %9.80	46 %90.20	51 %100
غير مختلطة	6 %21.43	22 %78.57	28 %100
لا فرق	0 %0	1 %100	1 %100
المجموع	11 %13.75	69 %86.25	80 %100

قراءة الجدول:

يتبين لنا من خلال النسب المعروضة بالجدول أن 86.25% من الذكور لا يجدون صعوبة في التكلم مع الجني الآخر بينما مثلت نسبة الذكور الذين يجدون صعوبة 13.75%.

التحليل:

إن الذكور الذين يفضلون العمل بجماعة مختلطة 90.19% منهم ليست لديهم صعوبات في التكلم مع الإناث، أما الذكور الذين يفضلون العمل في جماعة غير مختلطة 78.57% ليست لديهم صعوبات في التكلم مع الجنس الآخر، وهذا يشير إلى أن اختيار الذكور لجماعة العمل ليس قائم من منطلق صعوبة التكلم مع الإناث وإنما على أسس أخرى فتعود رغبة الذكور الذين لا يجدون صعوبة في التكلم مع الإناث والعمل معهن إلى تحقيق التكامل والتعاون ولرغبتهم في الاقتراب أكثر من الإناث من خلال هذه الأعمال الجماعية، وللتعرف أكثر على خصوصيات وشخصيات الإناث، وهذا يعود للدوافع النفسية الداخلية التي تنتج عن الدوافع الجنسية.

أما الذكور الذين اختاروا العمل بجماعة غير مختلطة بالرغم من عدم إيجادهم لصعوبات في التكلم مع الإناث فقد يعزو ذلك لحرجهم ولنزعتهم الدينية، فيوجد من الذكور خلال مرحلة المراهقة من يظهر لديهم نوع من التشدد الديني مما يدفعهم للعمل بمعزل عن الإناث بدعوى رفض الاختلاط بين الجنسين.

كما نجد من الذكور من يفضل الانفصال عن الإناث لا لحرجهم ولا لاعتقاداتهم الدينية وإنما لاعتقاداتهم الثقافية التي ترفع من مكانة الرجل على المرأة.

ومنه نستنتج أن اختيار الذكور لنوع الجماعة المفضل العمل بها مستقل عن صعوبة التكلم مع الإناث.

جدول رقم (85): يبين تأثير صعوبة التكلم مع أفراد الجنس الآخر ونوعية الجماعة المفضل العمل فيها لدى الإناث:

صعوبة التكلم / نوع الجماعة	نعم	لا	المجموع
مختلطة	12 %17.14	58 %82.86	70 %100
غير مختلطة	2 %22.22	7 %77.78	9 %100
لا فرق	0 %0	1 %100	1 %100
المجموع	14 %17.50	66 %82.50	80 %100

قراءة الجدول:

يتضح لنا من خلال النسب المعروضة في الجدول أن الاتجاه العام بنسبة 82.50% والذي يمثل عدم إيجاد الإناث صعوبة في التكلم مع الذكور، بينما مثلت نسبة الإناث اللائي يجدن صعوبة في التكلم مع الذكور نسبة 17%.

التحليل:

يتضح من الجدول أن الإناث اللائي تفضلن العمل بجماعة مختلطة بنسبة 82.86%منهن % لا تجدن صعوبة في التكلم مع الذكور، أما الإناث اللائي يفضلن العمل بجماعة غير مختلطة فنسبة 22.22% منهن يجدن صعوبة في التكلم مع أفراد الجنس الآخر، مما يدل على أن هذه الفئة من الفتيات تأثرت في اختيارها لنوع الجماعة المراد العمل فيها لصعوبة تكلمها مع الذكور.

أما نسبة الإناث اللائي لا يرغبن في الاختلاط أثناء العمل بجماعة واللائي لا يجدن صعوبة في التكلم مع الجنس الآخر تمثل نسبة 77.78%، مما يدل على أن هذه الفئة من الإناث يقترن اختيارها للجماعة غير المختلطة لأسباب أخرى كإثارة الذكور للضجيج أثناء العمل وعدم جديتهم، إضافة لذلك فالذكور يفرضون سيطرتهم أثناء عملهم مع الإناث بالرغم من تفوق الإناث عليهم خصوصا في المواد الأدبية.

أما نسبة الإناث يجدن صعوبة في التكلم مع الذكور فمثلت 17.14% من بين الإناث اللائي اخترن العمل بجماعة مختلطة، مما يدل على رغبة هذه الفئة من تحين اتصالها بالذكور وفك كل الحواجز التي تحول دون ذلك وذلك من خلال العمل في جماعة مختلطة.

وعليه نصل إلى أن صعوبة التكلم مع الذكور لا تؤثر على الإناث في اختيار نوع الجماعة المراد العمل بها.

المحور الثالث: تأثير الضبط الأسري على سلوك الجنسين في القسم المختلط

جدول رقم (86): يبين تأثير منع الوالدين الإناث من إقامة علاقة صداقة مع الجنس الآخر على كيفية الجلوس:

كيفية الجلوس / منع الوالدين	مع الذكور	مع الإناث	منفرد	لا فرق	المجموع
نعم	5 %11.11	18 %40	2 %4.44	20 %44.44	45 %100
لا	4 %11.43	8 %22.86	1 %2.86	22 %62.85	35 %100
المجموع	9 %11.25	26 %32.50	3 %3.75	42 %52.50	80 %100

قراءة الجدول:

يتضح لنا من خلال النسب المعروضة بالجدول ان الاتجاه العام بنسبة 62.85% والذي يمثل عدم وجود فرق في كيفية الجلوس عمد الفتيات اللائي لا يمنعهن الوالدين من اقامة علاقة مع الذكور، بينما سجلت أضعف نسبة عند الفتيات اللائي يحبذن الجلوس منفردات مع منع الوالدين لهن من أقامة علاقة مع الذكور وقدرت النسبة بـ 4.44%.

التحليل:

يبرز لنا الجدول أنه كلما كانت للإناث حرية في إقامة صداقة مع الذكور كلما نقصت درجة التمييز في كيفية الجلوس داخل القسم، بمعنى أنهن لا يجدن فرق في الجلوس مع الذكور أو الإناث، من جهة، ومن جهة أخرى فهن أقل اتجاها نحو الجلوس مع الإناث مقارنة مع من منعن من إقامة صداقة مع الذكور إذ بلغت نسبتهن على التوالي 22.86% و 40%.

في حين نجد أن الإناث اللائي يتعرضن لمنع إقامة صداقة من طرف الأولياء يتجهن نحو عدم التفريق في الجلوس مع الذكور أو الإناث بنسبة 44.44%، للجلوس مع الإناث بنسبة 40 %.

والملاحظ أن نسبة الاتجاه للجلوس مع الإناث أكبر عند منع الأولياء لهن من إقامة صداقة بالذكور منها في حالة عدم المنع، حيث قدرت في الحالة الأولى بـ 40% أما قي الثانية فقدرت بـ 22.86%، أي أن منع الأولياء للتلميذات جعلهن أكثر ميلا لنفس الجنس، وهذا يشير إلى محافظة هذه الفئة على ما هو مطالبين به من طرف العائلة وتسعى لاحترامه في كل العلاقات حتى خارج نطاق الأسرة، وهذا ما يساعد هذه الفئة على تحقيق الاستقرار والتوازن النفسي نتيجة تعزيز الاتصال مع الوالدين مما يخلق جو من الثقة والصراحة المتبادلة، مما يؤثر ينعكس إيجابيا على أدائهن الدراسي.

لكن هذا لا يعني عدم وجود إناث يحبذن الجلوس مع الذكور، فقد دلت النتائج أن هذه الفئة تمثل 11.11 % من الإناث اللائي يتعرضن لمنع إقامة صداقة من طرف الأولياء، أي أنهن يعملن عكس إرادة وأوامر أوليائهن، مما يجعلهن يتجهن نحو التفكير في أمور خارجة عن مضمون الدراسة، مما يعرضهن لنقص التركيز في دروسهن وبتالي انخفاض التحصيل لديهن. مما يعني أن التشدد يجعل مراهقتهن تتصف بالعدوان والتمرد على القوانين الاجتماعية والعناد والسخط على الأسرة، لذلك تحاول هذه التلميذات الانسلاخ عن مواقف ورغبات الوالدين كوسيلة لإثبات التفرد والتمايز.

أما فئة الإناث اللائي يفضلن الجلوس بشكل منفرد في القسم فهي قليلة سواء منعن من إقامة صداقة أم لا حيث قدرت بالنسبة للاتجاه الأول أي المنع بـ 4.44% أما بالنسبة لعدم المنع فقدرت بـ 2.86%، وهذا النوع من الفتيات تتلقى تميل ""إلى القسوة المفرطة، التي تدفع التلميذات المراهقات للانسحاب من العالم الاجتماعي والانطواء والخجل والشعور بالنقص مما يؤثر على تقديرهن لذاتهن وبالتالي يؤثر على تحصيلهن الدراسي.

وعليه نصل إلى أنه كلما كانت تنشئة الفتاة تتصف بالديمقراطية كلما انخفضت درجة اهتمامهن بالجنس الآخر وكما تعرضن لتنشئة ديكتاتورية كلما اتجهن نحو التمرد والعدوان، وبالتالي التنشئة الديمقراطية تساعد الفتيات على تحقيق التكيف والتوافق الاجتماعي مما ينعكس إيجابيا على تحصيلهن الدراسي.

جدول رقم (87): يبين تأثير منع الوالدين الذكور من إقامة علاقة صداقة مع الجنس الآخر على كيفية الجلوس:

كيفية الجلوس / منع الوالدين	مع الذكور	مع الإناث	منفرد	لا فرق	المجموع
نعم	12 %37.50	14 %43.75	4 %12.50	2 %6.25	32 %100
لا	9 %18.75	7 %14.58	5 %10.42	27 %56.25	48 %100
المجموع	21 %26.25	1 %1.25	9 %11.25	29 %36.25	80 %100

قراءة الجدول:

يتضح لنا من خلال الجدول أن الاتجاه العام بنسبة 36.25% والذي يمثل عدم وجود عند الذكور فرق في الجلوس بين الذكور والإناث، أما الفئة التي تجسد العلاقة فتمثل عدم منع الوالدين من اقامة صداقة مع الإناث وعدم وجود فرق في الجلوس بين الذكور والإناث.

التحليل:

يتضح لنا من خلال الجدول أعلاه وعلى غرار حالة الإناث فإن عدم منع الأولياء من إقامة صداقة مع الجنس الآخر اتجاههم لعدم التمييز في كيفية الجلوس حيث بلغت نسبتهم 56.25%.

كما تبين أنه في حالة منع الأولياء لإقامة علاقة صداقة مع الإناث 43.75% منهم يفضلون الجلوس مع الإناث مقابل 37.50% يفضلون الجلوس مع الذكور، وهذا ما يدل أن منع الأولياء للذكور من إقامة صداقة مع الإناث يزيد من درجة الدافع الجنسي لديهم فيميلون أكثر للإناث، علاوة على أنهم يميلون لعصيان الأوامر أكثر لأن شخصيتهم تتميز بحب السلطة والظهور ورفض الرأي،على عكس الإناث اللائي يتميزن بالطاعة والخضوع ، وهذا ما توضحه الفارق بين نسبة الذكور الذين يفضلون الجلوس مع الإناث في حالة منع أوليائهم من إقامة صداقة بنسبة 43.75% مقابل 11.11% من الإناث اللائي يمثلن نفس الاتجاه.

وهذا ما يبرر ارتفاع نسبة نجاح الفتيات أكثر من الذكور، فكلما التزم الأبناء بالمعايير الاجتماعية كلما تحقق لهم توازن نفسي وتوافق اجتماعي مما يجعلهم أكثر تأقلم مع أي نظام اجتماعي يتواجدون فيه.

وبالمقارنة بين الجدولين رقم (86) و (87) نجد أن الأسرة تتجه أكثر لمنع الفتاة من إقامة صداقة مع الذكور أكثر من منعها للذكور من إقامة صداقة من الإناث. هذا الهامش من الحرية الذي أخذه الذكور انعكس سلبا على مردودهم الدراسي لأن عملية الضبط داخل الأسرة تتمحور حول الفتاة، مما يجعلها أكثر حرصا على الدراسة وبالتالي التفوق فيها.

تأثير منع الأولياء للأبناء من إقامة صداقة مع الجنس الآخر على نوع الجماعة المراد العمل فيها

جدول رقم (88): يبين تأثير منع الأولياء الإناث من إقامة علاقة صداقة مع الذكور على نوع الجماعة:

منع اقامة صداقة / نوع الجماعة المفضلة	نعم	لا	المجموع
مختلطة	35 %77.78	35 %100	70 %87.50
غير مختلطة	9 %20	0 %0	9 %11.25
لا فرق	1 %2.22	0 %0	1 %1.25
المجموع	45 %100	35 %100	80 %100

قراءة الجدول:

يتبين من خلال النسب المعروضة في الجدول أن الاتجاه العام بنسبة 87.50% والذي يمثل اتجاه الفتيات نحو العمل بجماعة مختلطة، أما الفئة المجسدة للعلاقة فتمثل اتجاه الفتيات نحو العمل بجماعة مختلطة وعدم منع الأولياء من إقامة علاقة صداقة.

التحليل:

يتضح لنا من خلال الجدول أن نسبة 77.78% من الفتيات اللائي منعن من إقامة صداقة يفضلن العمل في مجموعة مختلطة، ونسبة 20% فقط منهن يفضلن العمل بجماعة غير مختلطة، ممايدل على أن منع الأولياء من إقامة صداقة مع الذكور له تأثير كبير على سلوكهن داخل المجال الدراسي المختلط، فهذا الأخير يفتح للإناث مجال حرية أكثر من أجل التعبير عن كل الدوافع الداخلية، وشدة سيطرة الأولياء تؤدي إلى التمرد على التعليمات الأمرية بصفة خاصة والمعايير الاجتماعية بصفة عامة.

أما الإناث اللائي لا يمنعهن الأولياء من إقامة صداقة مع الذكور فكلهن يفضلن العمل بجماعة مختلطة مما يدل على أن عدم تحذير الأولياء لعلاقات بناتهن يشجعهن على الاختلاط بالجنس الآخر ودون تقييد، وهذا ما تدل عليه نسبة الفتيات اللائي يمنعهن الأولياء من إقامة صداقة مع الذكور وتفضيل الجماعة غير المختلطة.

وعليه نصل أنه كلما كان أسلوب تعامل الأولياء مع الإناث متسلطا كلما زادت درجة تمرد وعصيان الأوامر الأسرية لهذه الإناث وكلما كان أسلوب الأسرة متسامحا كاملا شجع على تفادي هذا النوع من العلاقات بدون إقامة ضوابط لحدود العلاقة بين الجنسين.

جدول رقم (89): يبين تأثير منع الأولياء الذكور من إقامة علاقة صداقة مع الذكور على نوع الجماعة:

منع اقامة صداقة / نوع الجماعة المفضلة	نعم	لا	المجموع
مختلطة	17 %53.12	34 %70.83	51 %63.75
غير مختلط	15 %46.88	13 %27.08	28 %35
لا فرق	0 %0	1 %2.09	1 %1.25
المجموع	32 %100	48 %100	80 %100

قراءة الجدول:

يتبين لنا من خلال النسب المعرضة بالجدول أن الاتجاه العام بنسبة 63.75% في اتجاه اختيار الذكور الدراسة بجماعة مختلطة أما الفئة التي تجسد العلاقة فتمثل بنسبة 70.83% والتي تمثل تفضيل الذكور للجماعة المختلطة، وعدم منع الأولياء الأبناء من إقامة صداقة مع الإناث و50.12% من الذكور الذين منعهم الأولياء من إقامة صداقة.

التحليل:

يتضح من النسب المعروضة بالجدول أن 53.12% من الذكور الذين يمنعهم الأولياء من إقامة علاقة مع الإناث يفضلون العمل بجماعة مختلطة و46.87% يفضلون العمل بجماعة مختلطة مما يشير إلى أن الذكور أقل إتباعا للأوامر الأسرية والضوابط الاجتماعية المفروضة من طرف المجتمع، إضافة إلى منع الأولياء لهذا النوع من العلاقات يعمل على إثارة الغريزة الجنسية إذا اتسمت السلطة الأسرية بالتشدد الكبير، وعليه فإن هذا النوع من الذكور يتسمون بالاندفاع أكثر نحو الجنس الآخر والرغبة القوية في الاحتكاك به مما يؤثر سلبا على سلوكا تهم في النطاق الدراسي وتوجيههم نحو أمور بعيدة عن المجال العلمي.

كما توجد هناك فئة من الذكور أكثر تمسكا بالضوابط والأحكام الأسرية بصفة خاصة والاجتماعية بصفة عامة، وهي تتمثل في الذكور الذين يمنعهم الأولياء من إقامة صدقات وتفضيلهم للعمل بجماعة غير مختلطة.

أما الذكور الذين لا يمنعهم الأولياء من إقامة صداقة مع الإناث ف70.83% منهم يفضلون العمل بجماعة مختلطة و27.08% يفضلون العمل بجماعة غير مختلطة، مما يدل على أنه كلما زادت درجة حرية الذكور إقامة علاقة صداقة مع الإناث كلما اتجه اختيارهم نحو تفضيل العمل بجماعة مختلطة،ولكن نجد نسبة من التلاميذ الذين لا يمنعهم الأولياء والتي تقدر بـ 27.05% يفضلون العمل بجماعة غير مختلطة وهذا يدل على ميل هذا النوع من التلاميذ للانفصال في العمل بين الذكور والإناث.

وعليه نصل إلى أن منع الأولياء الأبناء من إقامة علاقة صداقة مع الإناث له تأثير على نوع الجماعة المفضل العمل فيها، فكلما منع الأولياء الذكور زادت شدة اجتذابهم وميلهم للإناث، كما أن عدم منعهم والزيادة في درجة الحرية يؤدي للتمادي في الاختلاط بالجنس الآخر.

الجدول رقم (90): يبين نوعية القسم المفضل حسب الجنس:

القسم / الجنس	مختلط	غير مختلط	المجموع
الذكور	59 %73.75	21 %26.25	80 %100
الإناث	70 %87.50	10 %12.50	80 %100
المجموع	129 %80.62	31 %19.38	160 %100

قراءة الجدول:

يتبين لنا من خلال الجدول أن الاتجاه العام لنسبة 80.62% والذي يمثل تفضيل التلاميذ الدراسة في قسم مختلط.

التحليل:

يتبين لنا من خلال الجدول ومن خلال كل ما سبق أن التلاميذ يفضلون الدراسة بقسم مختلطة، حيث بلغت نسبة الذكور الذين يفضلون القسم المختلط73.75% ونسبة الإناث 87.50% أي أن نسبة الإناث تفوق الذكور بـ13.75%، وهذه النتائج تتطابق مع تفضيل التلاميذ العمل بجماعة مختلطة، كما نلاحظ أن كلا من النسبتين (للإناث والذكور) ارتفعت في اتجاه تفضيل القسم المختلط مقارنة بنسب الاتجاه نحو العمل بجماعة مختلطة، مما يشير إلى أنه بالرغم من تفضيل بعض التلاميذ العمل بجماعة غير مختلطة فهم يفضلون القسم المختلط.

وهذه إشارة لرغبة كلا الجنسين بالتواجد في نفس المجال الدراسي، وتعود أسباب تفضيل التلاميذ للقسم المختلط لوجود روح التعاون بين الذكور والإناث ولتبادل الأفكار والآراء إضافة لتنويه البعض بأن الإناث أكثر جدية في العمل من الذكور وهذا يتوافق مع الدراسات التي أثبتت أن الذكور يميلون للعمل في المواد الأدبية مع الإناث خاصة عند إجراء البحوث لأنهن يتمتعن بمهارات لغوية، إضافة لأنهن أكثر جدا في العمل، وهذا الاتجاه من الذكور يوصلهم أحيانا حد الشجار نتيجة المنافسة مع الإناث[1].

أما بعض التلاميذ الذكور أشاروا إلى أنه لا يمكنهم الدراسة بقسم غير مختلط فوجود الإناث تعد ضرورة وتشعرهم بالمتعة أكثر، وهذا دليل لتأثير مرحلة المراهقة على هذا الصنف من التلاميذ.

أما التلاميذ الذين لا يحبذون القسم المختلط وإن كانت النسبة قليلة مقارنة بالمؤيدين للأقسام المختلطة يرجع بالدرجة الأولى إلى النزعة الدينية، فقد أشار معظمهم إلى أن الاختلاط محرم في الدين الإسلامي وأنه يؤدي إلى الوقوع في الحرام. بالإضافة إلى أن عدم الاختلاط هو ضروري في بعض المواد لأن بعض الدروس تثير الخجل أما الجنس الآخر خاصة في العلوم الطبيعية وعلم الشريعة.

(1) MOSCONI (Nicole) **: Op cit**, pp 106-107..

خلاصة الفصل

نستنتج من خلال هذا الفصل أن الاختلاط له تأثير على سلوك الإناث والذكور داخل الفضاء الدراسي المختلط، بحيث يميل كل جنس لمضايقة الجنس الآخر وإحراجا وانتقادا له، ولكن الذكور أكثر إزعاجا وانتقادا للإناث، مما يؤثر على نشاطهن وحركتهن، مما ينعكس على تصور الأساتذة لكلا الجنسين، واعتبار الذكور أعلى مستوى وأكثر نشاطا من الإناث.

هناك اهتمام من طرف كلا الجنسين بأفكار الجنس الآخر مما يدل على الرغبة الجنسية التي تزيد من احتكاك كلا الجنسين والرغبة للدخول في علاقات صداقة وقبول كلا الجنسين بالجلوس مع الجنس الآخر، ويميل التلاميذ بأكبر نسبة للجلوس في الصفوف الوسطى سواء بالثانوية المختلطة أو غير المختلطة، ولكن توجد بعض الفروق بين الجنسين، ويميل الذكور للجلوس في الصفوف الخلفية والإناث في الصفوف الأمامية من جهة، وتنخفض نسبة الإناث اللائي يفضلن الجلوس في الصفوف الخلفية من جهة أخرى في الثانوية غير المختلطة مقارنة بالثانوية المختلطة، مما يدل على أن هذه الفئة من الإناث تميل إلى الاحتكاك بالجنس الآخر مما يقلص شدة اهتمامهن بالدراسة.

لكن الإناث يفضلن الجلوس في القسم بجانب الإناث أكثر من الذكور وهذا ناتج عن الضبط الأسري الذي يفرض على الإناث عدم الاختلاط بالجنس الآخر، ولأنهن أكثر إتباعا وانصياعا للأولياء من الذكور.

كما توصلنا كلما زادت درجة حرية الأبناء في إقامة علاقة مع الجنس الآخر كلنا اتجه اختيارهم نحو العمل بجماعة مختلطة سواء كانوا ذكورا أم إناث.

كما أن الرقابة الأسرية المشددة من شأنها خلق نوع من التمرد لدى المراهق على القوانين الاجتماعية المفروضة، حيث أن المنع المتشدد للأولاد من إقامة علاقة مع الجنس الآخر يعمل على إثارة الغريزة الجنسية أكثر في هذه المرحلة التي تتميز بقوة الدوافع الداخلية.

إن انخفاض الضبط الأسري الممارس على الذكور بخصوص علاقتهم مع الإناث، يجعل الذكور أكثر اهتماما بالجنس الآخر وانشغال بأمور غريزية تؤدي بهم إلى عدم التركيز الدراسي على عكس الإناث، فالضبط الأسري الممارس عليهن يخفض من شدة احتكاكهن بالجنس الآخر بالرغم من انتهاجهن أحيانا لبعض الأساليب بغية الاحتكاك بالجنس الآخر، وهذا ما يؤكده اختيار كلا الجنسين للعمل بالقسم المختلط على القسم غير المختلط.

نتائج البحث والتحقق من الفرضيات:

أن الدراسة الميدانية قادتنا للتوصل إلى نتائج والتي تتمثل أساسا في تأثير عامل الاختلاط على التحصيل الدراسي للتلاميذ.

فيما يخص الفرضية الأولى، فتوصلنا إلى أن المستوى التعليمي والثقافي للوالدين تطور مقارنة بسنوات خلت، مما ساعد على تغير التوجه الأسري نحو التعليم، في خضم التغيرات الاجتماعية الدينية. مما أثر إيجابيا على اهتمام الأولياء بدراسة الأبناء ودون تمييز بين الذكور والإناث، مما يعمل على إزالة الفوارق الاجتماعية بين مكانة الأنثى والذكر في المجتمع.و يتجلى ذلك من خلال الحرص على دراسة الأبناء، لأن الاصطفاء الاجتماعي خاضع لطابع النجاح والرسوب، ولكن الأمهات أكثر حرصا على الأبناء من الآباء بحكم تواجدهن طيلة اليوم بالمنزل، على عكس الآباء المنشغلين بالعمل.

إن الأولياء ورغم اهتمامهم بدراسة الأبناء، إلا أنهم أكثر تهنئة للذكور من الإناث، وتأنيب الإناث أكثر من الذكور خاصة من طرف الأم، وهذا راجع لتقسيم مجال المعاملة بين الذكور والإناث،بإلزام مسؤولية البنت للأم، ومسؤولية الذكر للأب، علاوة على أن الذكر أكثر خضوعا وطاعة للأب. إضافة لذلك فإن المجتمع يقوم بتقديم النموذج الذكوري كنموذج للنجاح والتفوق والقيمة الاجتماعية، أما الفتاة فنجاحها ليس مفروض بالأهمية المعطاة لنجاح الذكر، لأن مصير الفتاة هو الزواج والبيت، وهذا ما أكدته فئة الأمهات ذات المستوى التعليمي العالي والماكثات بالبيت.

كما أن هناك فئة من التلاميذ لا يتلقون أي نوع من التأنيب، مما يدل على تساهل هذه الفئة من الآباء مع الأبناء، مما يؤثر سلبا على تحصيل الأبناء الدراسي، نظرا لتجاهل الآباء هذا الجانب من حياة الأبناء، خاصة في مرحلة المراهقة التي تتطلب نوع من الاهتمام، والتوجيه المستمر، الرعاية والمراقبة الدائمة، لضمان السلوك السوي للمراهق، وتحقيق نجاحه الدراسي والاجتماعي.

إن أساس تمييز الأولياء بين الأبناء ليس قائم على أساس الجنس، ما يدل على التحول الحاصل في ذهنية الأسرة الجزائرية، وإنما قائم بالدرجة الأولى على ترتيب الإخوة في الأسرة، وعلى التفوق الدراسي، حيث يتبين لنا أن الإناث أكثر تفوق من الذكور، وهذا يعود لانضباطهن وجدهن في العمل ومراجعتهن الدراسية في المنزل من تلقاء أنفسهن. على عكس الذكور، الذين يتميزون بالامبالات مما يضطر الأولياء لدفعهم من أجل المراجعة والعمل. وهذا ما بين لنا أن

طموح الإناث يفوق طموح الذكور، ويجعلهن أكثر تصورا للمستقبل، مما يدفعهن لرسم المسار من أجل تحقيق ذلك.

أما عن اتجاه الأسرة نحو الاختلاط، فتبين لنا أن الأبناء يفضلون ويميلون للانفصال أثناء العمل والمراجعة في البيت، أي المراجعة بشكل فردي لأنها تتيح لهم فرصة التركيز أكثر في العمل، وعليه نستنتج أنه برغم من انخفاض تمييز الأسرة بين الذكر والأنثى في المعاملة، إلا أن الأسرة تشجع الأبناء على الدراسة بشكل جماعي، مما يدل على أن هناك تقسيم ألاواعي للمجال الاجتماعي بين الأبناء يفرض عدم الاختلاط.

كما يتبين لنا أن انخفاض مستوى السلطة المفروضة على الإناث مقارنة بما كانت عليه سابقا خاصة في مجال التعليم، حيث تعطى للفتاة مجال للحرية على غرار الذكر في اختيار الشعبة الدراسية المرادة.

وبرغم من تغير اتجاه الأسرة نحو التعليم إلا أنها لاتزال تفرض على الإناث قيود تحكم تصرفاتهن، على عكس الذكور، فهم أكثر حرية واستقلالية، مما يشير إلى استمرارية نموذج التنشئة التقليدي في هذا الجانب من تنشئة الفتاة، وهذا محافظة على شرف الفتاة، وخوفا عليها لأنها تعبر عن شرف العائلة الأمر الذي يفرض رقابة على الإناث تجعلها تحد من شبكة علاقاتها المقامة مع الذكور. على عكس الذكور فإن نقص الرقابة والضبط الأسري يشجعهم على هذا النوع من العلاقات.

إلا أن هذا لا ينفي وجود فئة من الأهالي لا تقف أمام إقامة بناتهن علاقة مع الذكور تماشيا مع رغبتهن. وهذه الفئة من الأولياء تشجع الاختلاط كما تبين لنا أن المستوى التعليمي للأولياء له دور في هذا النوع من التوجه، بحيث كلما ارتفع مستواهم التعليمي، كلما ارتفعت درجة حرية الأبناء وكلم انخفض المستوى التعليمي كلما تقلصت درجة حرية الأبناء، مما يدل على استمرارية الفكر التقليدي لدى الفئة الثانية وتأثير المستوى التعليمي في التغير الحاصل من ذهنية الفئة الأولى من الأولياء وعليه نصل إلى أن الأسرة لها دور في توجيه كلا الجنسين من خلال الرقابة التي تفرضها على الذكور والإناث، والتي تتميز بنوع من الصرامة مع الإناث مقارنة مع الذكور فيما يخص الاختلاط والديمقراطية في التعليم على غرار الذكور.

وأخيرا نتوصل إلى أن أي أسلوب في التعامل تتلقاه الأنثى، لها القدرة على التكيف إيجابيا مما يمكنها من تحقيق النجاح والتفوق.

من خلال الفرضية الثانية نستنتج أن الاختلاط يؤثر على سلوك المعلم اتجاه التلاميذ واتجاه التلميذ نحو جنس الأستاذ ولكن هذا الاتجاه مبني على أساس صفات الأستاذ المفضلة، حيث يتبين لنا وجود فرق في معاملة الأساتذة للتلاميذ بين الثانوية المختلطة وغير المختلطة، حيث تتلقى الإناث ضمن الثانوية غير المختلطة معاملة احسم من تلك التي تتلقاها ضمن الثانوية المختلطة، خاصة من طرف الأستاذات حيث ترتفع درجة المعاملة الجيدة وتنخفض درجة المعاملة السيئة.

كما يتبين لنا تفضيل التلاميذ لصفة الأستاذ المرن سواء للذكور أو الإناث لأنه يفسح لهم المجال للتعبير عن أرائهم وتفجير طاقاتهم الإبداعية مما يؤثر إيجابيا على أدائهم العلمي ولكن مع وجود فرق بسيط في اتجاه الإناث نحو الصرامة والذكور نحو التساهل.

أما ميل الإناث نحو صفة الصرامة، فيرجع لرغبتهن في إحلال الهدوء والنظام والانضباط في القسم أما ميل الذكور للتساهل، فيعود لطبيعتهم الشخصية التي تتميز بحب الفوضى والتشويش وعدم الانصياع للأوامر.

ولا شك أن هذا الفرق بين الذكور والإناث في اختيار صفة الأستاذ المفضل، يفسر لنا الفرق بين تحصيل الذكور والإناث، الذي يرتفع لدى الإناث مقارنة بالذكور، لأن الإناث أكثر حبا وانضباطا والتزاما بالقوانين وأكثر طاعة لتعليمات الأساتذة من الذكور مما يسهل التعامل معهن في المحيط المدرسي.

كما يتبين لنا تضايق التلاميذ من مراقبة الأساتذة خاصة الإناث كونهن أكثر حساسية من الذكور. ولاشك أن هذا التضايق يؤثر سلبا على تركيز التلاميذ في استخدامهم لكامل قدراتهم خاصة لدى الإناث، مما يؤثر سلبا على أدائهن العلمي ويوحي بذلك للأساتذة أنهن أقل مستوى وذكاء من الذكور.

وهذا التضايق الشديد من طرف التلاميذ ناتج عن سن المراهقة التي تتسم برهافة الحس لديه، مما يفقده التوازن الانفعالي ويشعره بالقلق والخوف والتوتر أثناء العمل.

واستنتجنا أيضا أن أساس تمييز الأساتذة بين التلاميذ قائم بالدرجة الأولى على التفوق والنجاح الدراسي، حيث ينخفض أساس هذا التمييز في الثانوية غير المختلطة، ويعود هذا لتصور الأساتذة أن الذكور أحسن من الإناث خاصة في المجال العلمي، خاصة وأن الذكور يحققون أحسن النتائج في الشعب العلمية (ملحق رقم (1))، ولا شك أن أساس هذا التمييز يزيد من حدة التنافس من أجل البروز والظهور لاسيما لدى الإناث، لأنهن أكثر تضايقا من هذا النوع

من السلوكات الصادر عن الأساتذة، حيث تعمل الإناث على إثبات ذاتها من خلال التحصيل الدراسي، أما الذكور فبرزت لديهم قوة الأنا والثقة بالنفس، وعليه فإن هذا النوع من التمييز يحفز التلاميذ على الجد والعمل لتحقيق أفضل النتائج وهذا ما يفسر لنا تفوق الإناث على الذكور أيضا.

أما عن مستوى التمييز على أساس المستوى الاقتصادي، فهو يؤثر على تقييم التلاميذ لذاتهم، ويولد لديهم الإحساس بالنقص أو التفوق، وهذا ما يؤثر على تحقيق النجاح أو الرسوب.

أما التمييز على أساس الجنس فنجده لدى الذكور أكثر من الإناث وهذا يرجع لتفوق الإناث على الذكور لأن أساس التمييز الأول للمعنيين هو تفوق دراسي.

يتبين لنا كذلك أن كلا من الذكور من الإناث يفضلون الرجال عن النساء في الثانوية المختلطة، أما في الثانوية غير المختلطة فتميل الإناث للنساء على الرجال. ومن خلال النتائج يتبين لنا أن النساء في الثانوية المختلطة أقل عدالة من الأستاذات في الثانوية غير المختلطة، وهذا يتجلى لنا من خلال طبيعة المعاملة مع الإناث، كما أن النساء أكثر صرامة، أشد في المراقبة من الرجال ، حيث نلاحظ كلما ارتفعت شدة تضايق التلاميذ من رقابة الأساتذة كلما زاد تفضيلهم للجنس الذكري، مما يدل على تعلى أن تفضيل جنس معين قائم على الخصوصيات الشخصية بحيث يتبين لنا كلما زاد تفضيل التلاميذ لجنس معين كلما زاد إتباعهم لتعليمات الأستاذ مما ينعكس إيجابيا على التحصيل العلمي.

إن لجنس الأستاذ دور أيضا في تشجيع التلاميذ ولكن جنس التلميذ هو الذي يؤثر على تشجيع الأستاذ وليس العكس، لأن كل أستاذ يميل نحو جنس التلميذ الذي ينتمي إليه، وبما أن الإناث أكثر إتباعا للتعليمات والنصائح، فإن تشجيع الأساتذة لهن يحفزهن أكثر على العمل لتحقيق أهدافهن والحصول على دراجات مرضية وكفاءة عالية مقارنة بالذكور. وهذا ما يفسر لنا تفوق الإناث على الذكور في المجال العلمي رغبة منها في التفوق وتحقيق مكانة، ووظفت تشجيع الأساتذة لها توظيفا إيجابيا لاستغلال طاقتها وقدراتها إلى أقصى حد.

جنس الأستاذ المفضل بالنسبة للذكور هو الرجل، وهذا بحكم أحادية الجنس من جهة، علاوة على أن الرجال أقل شدة وأكثر مرونة وتساهل مما يتوافق مع طبيعة الذكر التي تميل للحدة وعدم إتباع الأوامر.

أما الإناث على غرار الذكور يفضلن الرجال على النساء، وهذا يعود لاعتقاد الإناث أن الرجال أكثر صرامة من النساء، وهذا الإسقاط صورة كل جنس على جنس الأولياء، والذي يتميز بصرامة الأب على الأم، ويعود هذا الميل للعنصر الذكري كذلك لسن المراهقة التي يتضح

فيها الميل نحو الجنس الآخر، سواء نحو جماعة الأقران أو المدرسين، خاصة وأن عاطفة الحب لدى الإناث أخصب من عند الذكور، مما يؤثر في اتجاه الإناث للرجال أكثر من النساء، خاصة وأن النتائج أبرزت تفضيل الإناث للنساء في الثانوية غير مختلطة على الرجال مما يدل على تأثير الاختلاط، وهذا ما يفسر لنا انخفاض تحصيل الإناث في الثانوية المختلطة على غير المختلطة، وعليه فإن جنس الأستاذ له تأثير على التحصيل العلمي للتلميذ.

كما تبين لنا من خلال الفرضية الثالثة أن الاختلاط له تأثير على علاقة الذكور بالإناث داخل القسم، وبالتالي على مردودهم العلمي، ويرجع هذا بالدرجة الأولى لطبيعة مرحلة النمو وهي المراهقة.

حيث تبين لنا أن كل جنس يميل لمضايقة الجنس الآخر مما يثير العد بيد من المشاكل والصراعات، ولكن الإناث أكثر تضايقا وانزعاجا من الذكور، وهذا يعود لطبيعتهن الشخصية، مما يؤثر على نشاط وحركة الإناث في القسم، ويوحي للأساتذة بأن الذكور أكثر نشاطا وأعلى مستوى من الإناث.

وجود قبول من طرف كلا الجنسين مع الجنس الآخر، ولكن الإناث يملن للجلوس مع الإناث أكثر من الذكور، على عكس الذكور، وهذا يدل على تأثير الضبط الأسري الذي يحد من تصرفات الإناث وفق معايير المجتمع السائدة ونموذج التنشئة المتفق عليه.

إن سن المراهقة لها تأثير على سلوكات التلاميذ حيث يتضح الانجذاب جلياً نحو الجنس الآخر من خلال بعض التصرفات والأساليب الخفية المتبعة من طرف التلاميذ كرغبة بعض الإناث في الجلوس في الصفوف الخلفية أين يتمركز الذكور أكثر من الإناث. إضافة لاهتمام كل جنس بأفكار كل جنس آخر بحيث تبين لنا أنه كلما زادت درجة اهتمام الجنس على حساب الجنس الآخر، كلما زادت درجة تفضيلهم للجلوس بجانب الجنس المفضل، والعكس صحيح.

أما فيما يخص تفضيل العمل بجماعة مختلطة فنجد أن معظم التلاميذ يفضلون العمل بجماعة مختلطة ولكن الإناث أكثر ميلا وهذا يرجع لطبيعة الإناث التي تتميز بحب التعاون والمساعدة أكثر من الذكور، علاوة على أنهن يعملن على إثبات ذاتهن من خلال التحصيل الدراسي وبمراعاة الآخرين، والاهتمام بأفكارهم.

أما الذكور فتبرز لديهم قوة الأنا والثقة بالنفس مما يفسر ميلهم للعمل بجماعة غير مختلطة أكثر من الإناث، إضافة لذلك فإن الذكور تبرز لديهم النزعة الدينية بصفة بارزة خلال مرحلة المراهقة، مما يفسر توجههم نحو العمل غير المختلط.

كما توجد هناك فئة من الإناث اللائي يرفضن العمل في جماعة مختلطة لأن الذكور أقل انضباطا وجدية في العمل، مما يؤثر على سير العمل وينقص من فعاليته.

كما توصلنا إلى أنه كلما زادت درجة حرية الأبناء في إقامة علاقة مع الجنس الآخر كلما زادت درجة احتكاكهم بالجنس الآخر من خلال الأعمال الجماعية، لأن الحرية لا تقيم حدود للعلاقات، أما التشدد فهو بزيد من درجة العناد والتمرد على القوانين المقامة، ويثير الغريزة الجنسية أكثر. إلا أن هذا لا ينفي وجود فئة قليلة من الذكور تتمسك بالضوابط الأسرية.

وعلى العموم فإن الإناث بحكم الضبط الممارس عليهن أقل احتكاكا بالذكور مما يجعلهن أكثر تركيزا بالدراسة على عكس الذكور، فنقص ممارسة الضبط الأسري بخصوص العلاقة مع الإناث يجعلهم أكثر احتكاكا بهن، مما يزيد من انشغالهم بأمور الجنس أكثر، خاصة في هذه المرحلة العمرية مما يشغلهم عن الدراسة وينقص من شدة تركيزهم. كما أن الإناث أكثر تكيفا مع النظام والمحيط الذي يتواجدن به.

وعليه ومن خلال ما سبق فإن الاختلاط له تأثير على التحصيل العلمي للتلاميذ، وبالتالي فإن الفرضيات قد تحققت.

الخاتمة

إن أي نظام تعليمي يتبناه المجتمع لابد أن يكون نابع من فلسفة المجتمع القائمة، أي من لب فكره وعقيدته، لأن الهدف من المؤسسة التعليمية هو ضمان تحصيل معرفي للأفراد وتربيتهم اجتماعيا وتنشئتهم وفق الدين والأعراف والقيم السائدة في المجتمع.

وعملية التحصيل تتأثر بالعديد من العوامل، ودراسة تأثير الاختلاط بين الجنسين على المردود العلمي تتداخل فيه العديد من العوامل الاجتماعية والثقافية والنفسية، هذه الأخيرة - العوامل - التي لا تعمل بمعزل عن بعضها البعض ولا بشكل مستقل مما يجعل دراسة تأثير هذا العامل أكثر تشعبا وتعمقا، خاصة وأن نظام مجتمعنا يناقض نظام التعليم المختلط في العديد من القيم، مما يجعل التلاميذ ولاسيما في مرحلة المراهقة في صراع بين القيم والمعايير الاجتماعية والدوافع النفسية ضمن هذا الفضاء المختلط الذي فرض دون أسس علمية.

وإذا كان تبني الدول الغربية لهذا النظام عبر المراحل التعليمية يعد كقيمة إيجابية كونه ديمقراطيا ويحقق الانسجام والتعايش بين الجنسين تحت لواء الرقي الاجتماعي، ويؤدي إلى تزاوج الأفكار وزيادة معرفة كل جنس بالآخر.

فلابد من بيان أبعاد هذا النظام وتأثيره على النجاح الدراسي، وسلوكات كل من الذكر والأنثى، لأنه وحسب فرضيات الدراسة والنتائج المتوصل إليها، فإن الاختلاط بين الجنسين يخفض من مستوى التحصيل الدراسي ويضعف التركيز ويزيد من التشتت الذهني للتلاميذ، على عكس النظام غير المختلط، الأمر الذي يستدعي دراسات متواصلة تشمل جميع جوانب النظام وبكل حذافيره، خاصة وأن النظام التعليمي الجزائري قائم على سياسة الاختلاط في كل المراحل التعليمية، ويتجه نحو تعميمه بصفة شاملة في مرحلة التعليم الثانوي.


قائمة المراجع

أ / كتب المنهجية والمعاجم باللغة العربية والفرنسية

1. بوحوش (عمار)، الذنيبات محمود (محمد): **مناهج البحث العلمي وطرق إعداد البحوث**، ديوان المطبوعات الجامعية،الجزائر، 1999
2. الجوهري (عبد الوهاب):**معجم علم الاجتماع**، مكتبة نهضة الشرق، القاهرة، 1982
3. دنكن (ميتشيل)**: معجم علم الاجتماع**، ترجمة:إحسان محمد الحسن، دار الطليعة للطباعة و النشر، بيروت،1986
4. سماعيل الطاحوني(جمال):**مدخل إلى البحث الاجتماعي**، دار تيسير للطباعة و النشر، مصر، 1998
5. شفيق (محمد): **البحث العلمي الخطوات المنهجية لإعداد البحوث الاجتماعية**، المكتب الجامعي الحديث، مصر، 1985
6. غيث عاطف (محمد)**: قاموس علم الاجتماع**، دار المعرفة الجامعية، 1989
7. **قاموس العلاج النفسي**: الجزء2 ، الدار العربية، لبنان، 1953
8. كابلوف (تيودور)**: البحث السوسيولوجي**، ترجمة: عياش (نجاة)، دار الفكر الجديد، لبنان،1979
9. Angers (M): **Initiation pratique à la méthodologie des science humaines**, Alger, éd Casbah, 1997
10. Boudon (R): **Les méthodologies en sociologie**, France, PUE, 1976
11. Grawitz (M): **Lexique des scienves sociales**, Dalloz,France,1983
12. Grawitz (M):**Méthodes des sciences sociales**, Dalloz, 2ème édition, 1967
13. Maurice (Angers) : **Initiation pratique à la méthodologie des sciences humaines**, Edition Casbah, Alger, 1997

ب/ كتب علم النفس باللغة العربية والفرنسية

14. إبراهيم أسعد (ميخائيل): **مشكلات الطفولة والمراهقة**، دار الآفاق الجديدة، لبنان، الطبعة1991،2
15. إبراهيم نجيب (إسكندر) وآخرون**: الدراسة العلمية للسلوك الاجتماعي**، مؤسسة المطبوعات الحديثة، 1961
16. أحمد (عبد الخالق): **بحوث في السلوك والشخصية**، دار المعارف، المجلد، مصر، 1972
17. أحمد عون (راجح): **أصول علم النفس**، مكتبة التحرير، بغداد
18. أحمد محمد(عبد الخالق): **الأبعاد الأساسية للشخصية**، الدار الجامعية، لبنان، 1983
19. بلقيس (أحمد) ومرعي (توفيق): **الميسر في سيكولوجية اللعب**، دار الفرقان للنشر والتوزيع، الأردن، 1982
20. الجسماني (عبد العلي): **سيكولوجية الطفولة والمراهقة وخصائصها الأساسية**، الدار العربية للعلوم، لبنان، ط1، 1981
21. جلال (سعد): **الطفولة والمراهقة**، دار الفكر العربي، مصر، 1985
22. جيلفورد (ج.د.): **ميادين علم النفس النظرية والتطبيقية**، ترجمة: أحمد زكي صالح وآخرون، الجزء1، دار المعارف، مصر، 1966

23. حامد عبد السلام (زهران): **علم نفس النمو الطفولة والمراهقة**، عالم الكتب، مصر، ط5، 1990
24. حجازي (مصطفى): **التخلف الاجتماعي، مدخل إلى سيكولوجية الإنسان المقهور**، معهد الإنماء العربي،ط4، 1986
25. الريحاوي محمد(عودة): **علم النفس الطفل**، دار زهران للنشر والتوزيع، الأردن، ط1، 1993
26. زيدان مصطفى (محمد)، القاضي مصطفى (يوسف): **السلوك الاجتماعي للفرد**، شركة مكتبة عكاظللنشر والتوزيع، الطبعة،1981
27. زيدان مصطفى (محمد): **علم النفس الاجتماعي**، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 1986
28. سعد يوسف (ميخائيل): **الشاب والتوتر النفسي**، مكتبة غريب، ب.م.ب.س
29. السمراني هاشم (جاسم): **مدخل في علم النفس**، المكتبة الوطنية، بغداد، 1977
30. الطواب (سيد): **علم النفس الاجتماعي التربوي**، مكتبة لأنجلو مصرية، القاهرة، 1995
31. الظريف سعد (محمد) وسليمان(عبد الرحمن): **دور جماعة الأقران في تدعيم التوجهات الاستقلالية والسلوك القيادي لدى المراهقين**، مجلة الخدمة الاجتماعية، العدد 37، 1992
32. عبد الحميد عبد اللطيف (مدحت): **الصحة النفسية والتفوق الدراسي**، دار النهضة العربية، لبنان، 1990
33. عبيدات (سليمان): **الطفولة في الإسلام ولمحة عن المراحل التي تليها**، المطابع التعاونية، عمان، ط1، 1989
34. عز الدين الأشول (عادل): **علم نفس النمو، المكتبة الأنجلو مصرية**، مصر، 1982
35. عطوف (ياسين): **مدخل في علم النفس الاجتماعي**، دار النهار، لبنان، 1981
36. غريب (عبد الكريم): التخلف الدراسي: **دراسة نظرية وميدانية في المدينة والبادية**، إفريقيا الشرق، المغرب، 1991
37. فؤاد البهي (السيد): **الجداول الإحصائية لعلم النفس والعلوم الإنسانية الأخرى**، دار الفكر العربي، مصر، 1958
38. فاخر (عاقر): **علم النفس التربوي**، دار العلم للملايين، بيروت، 1982
39. القوصي (عبد العزيز): **أسس الصحة النفسية**، مكتبة النهضة المصرية، 1969، ط9
40. كونجر (جون) وآخرون، **سيكولوجية الطفولة والمراهقة**، ترجمة: أحمد عبد العزيز سلامة وجابر عبد الحميد جابر، دار النهضة العربية، 1970،.
41. لندال (دافيد): **مدخل علم النفس**، ترجمة: سيد الطواب وآخرون، دار هاكجر وهير للنشر، 1980
42. لومان (أندريه):**التخلف الدراسي**،ترجمة يمن الأعمر (إيمام)، منشورات عويدات، الطبعة 3،1982
43. محمد علي أبو حامد (صالح): **سيكولوجية التنشئة الاجتماعية**، كلية العلوم، دار السيرة للنشر والتوزيع، ط1، 1998
44. مختار (محي الدين): **محاضرات في علم النفس الاجتماعي**، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، بدون تاريخ
45. مخول مالك (سليمان): **علم نفس الطفولة والمراهقة**، مطابع مؤسسة الوحدة، سوريا، 1981
46. مصطفى الديب (محمد): **علم النفس الاجتماعي التربوي**، أساليب تعلم معاصرة، عالم الكتب، مصر، 2003
47. نشواني (عبد المجيد): **علم النفس التربوي**، مؤسسة الرسالة، بيروت، 1987
48. نوري (الحافظ): **تكوين الشخصية**، مطبعة المعارف، بغداد، 1961

49.وبرت (واطسون)، هنري كلاي (ليندرجين): **سيكولوجية الطفل المراهق**، ترجمة: عزت مؤمن (داليا) ، مكتبة مدبولي، مصر، 2004
50.يوسف (مراد): **مبادئ علم النفس العام**، دار المعارف، مصر، ط 2
51. Aurlien (F): **Pédagogie scientifique et éducation**, Librairie Armand-Colin,1978
52. Breuse (E): **La coéducation dans les écoles mixtes**, France, S, date
53. Clautier (R.), Renaud (A.) **: Psychologie de l'enfant**, Boucherville, Gagé tan Marin, 1990
54. Linton,(B). : **Le fondement de la personnalité**, Dunaud, France, 1986
55. Lorenz (K) : **Évolution et modification du comportement**, Petite Bibliothèque, Payot, France, 1979
56. Piaton (G): **Education et socialisation**, Collection éducateur, France
57. Touzard (H) : **Enquête psycologique sur les rôles conjugaux et la structure familiale**, Monographie française de psycologie, N°13,1967
58. Zazzo (P.) : **Psychologie différentielle de l'adolescence**, Paris, PUF, 1965

ج / كتب علم الاجتماع باللغة العربية والفرنسية

59.إبراهيم (ناصر): **علم الاجتماع التربوي**، ط2، دار الجيل للنشر، لبنان، 1996
60.بركات (حليم): **المجتمع العربي المعاصر**، بحث استطلاعي اجتماعي، مركز دراسلي الوحدة العربية، الطبعة 3، 1986
61.شرابي (هشام): **مقدمات لدراسة المجتمع العربي**، دراسات الوحدة العربية، لبنان، 1992
62.شروخ (صلاح الدين):**علم الاجتماع التربوي**، دار العلوم، الجزائر، 2004
63.شكور (خليل): **أمراض المجتمع**، الدار العربية للعلوم، بيروت، ط 1، 1998
64.الشيخ محمد (أبوزهر): **تنظيم الإسلام للمجتمع**، دار الفكر العربي، 1969
65.العزوي فهمي (سليم) وآخرون**: المدخل إلى علم الاجتماع**، دار الشروق، عمان، 1992
66.العيسي (جمال): **الثقافة الجماهيرية**، منشورات جامعة باجي مختار، عنابة، 2003
67.غارودي (روجيه) وآخرون: **نقد مجتمع الذكور**، ترجمة هنربيت عوجي، دار الطليعة للطباعة والنشر، بيروت،1982، الطبعة1
68.لينتون (رالف): **شجرة الحضارة**، موفم للنشر، الجزائر، 1990
69.**مقدمة ابن خلدون**، الفصل32، دار الفكر، مصر
70.منير المرسي (سرحان): **اجتماعيات التربية**، دار المعرفة، مصر
71.وظفة علي (أسعد) ، علي (الجاسم): **علم الاجتماع المدرسي**، مجد المؤسسة الجامعية للدراسة والنشر والتوزيع، بيروت، 2004،
72.وظفة علي (أسعد): **علم اجتماع التربوي**، جامعة دمشق، سوريا، 1992
73. Azemni (A): **La famille algérienne devant les problèmes sociaux modernes**, Institut des belles lettres, 1951
74. Bennabi (MALEK): **Le problème des idées dans le monde musulman**, El Bay'yinate, Alger, 1990

75.Bouhadiba (A.): **Culture et société**, publications de l'université de Tunis, 1978
76.Bourdieu (P). Passeron (J.C.) : **La reproduction**, éd. Minuit, Paris
77.Bourdieu (Pierre) : **Sociologie de l'Algérie**, Que sais-je ?, Dehleb, Alger, 7eme édition, 1985
78.Boutefnochent (M): **La famille algérienne, évolution et caractéristiques récentes**, 2ème édition, SNED, Alger,1982
79.Boutefnouchent (M.): **Système social et changement social en Algérie**, OPU, Alger, Sans date
80.Chaulet (C.): **la terre, les frères et l'argent, stratégie familiale et production agricole en Algérie depuis 1962**, tome 1, Alger, 1987
81.Chiland (C.) : **L'enfant, la famille, l'école**, PUF, 1989
82.Decorte : **Les fondements de l'action didactique**, traduit par V. Van Lohtion SA, Bruxelles, 1979
83.Delscoitres (R.) et Debzi (Laid): **Système de parenté et structure familiale en Algérie**, CNRS, France, 1963
84.Genévois (H): **La famille, notre recueil de la religion de Michelet**, FDB, For National, 1962
85.Gilbert (Durand) : **Les grands textes de la sociologie moderne**, Bordarrd, Paris, 1969
86.Megherbi (Abdelghani) : **Le miroir apprivoisé, sociologie du cinéma algérien**, ENAL-OPU-GAM, Alger Bruxelles, 1985
87.Megherbi (A.): **Culture et personnalité de Massinissa à nos jours**,ENAL,OPU, Alger,1986
88.Robert (C.) et autres : **Les algériens musulmans et la France**, Presse universitaire de France, Paris, 1968
89.Roger (M) : **Communication et réseaux de consumation**, édition E.S.F, 1980

د / كتب خاصة بالتربية باللغة العربية والفرنسية

90.أبو الفتوح (رضوان): **المدرس في المدرسة والمجتمع**، مكتبة الأنجلو مصرية، القاهرة، 1994
91.أحمد الدردير (عبد المنعم): **الجوانب الاجتماعية في التعلم المدرسي**، عالم الكتب، مصر، ط1، 2005
92.أحمد طه (خالد): **تكوين المعلمين من الإعداد إلى التدريب**، دار الكتاب، الجامعي، العين، 2005
93.أحمد عبد القادر (أشرف): **المناخ المدرسي في المرحلة الثانوية وعلاقته بأسلوب التفكير الابتكاري**، رابطة التربية الحديثة، مصر
94.إسماعيل حجي (أحمد): **إدارة بيئة التعليم والتعلم: النظرية والممارسة في الفصل والمدرسة**، دار الفكر العربي، مصر، 2000
95.إسماعيل علي (سعيد): **فلسفات تربوية**، عالم المعرفة، 1995
96.الأهواني (فؤاد أحمد): **نظرا للتعليم في رأي القابسي**، دار الأحياء، القاهرة

97. الدرديري عبد المنعم (أحمد): **الجوانب الاجتماعية في التعلم المدرسي**، عالم الكتب، مصر، ط1، 2005
98. السيد سلطان (محمد): **مسيرة الفكر العربي عبر التاريخ**، دار المعارف، مصر، 1979
99. الكيلاني ماجد (عرسان): **فلسفة التربية الإسلامية**، دار البشائر الإسلامية، لبنان، الطبعة3، 1987
100. النجيجي لبيب (محمد): **الأسس الاجتماعية للتربية**، دار النهضة العربية للطباعة والنشر، لبنان، الطبعة3، 1987
101. النعيمي (عبد الله): **المناهج وطرق التعليم عند القابسي وابن خلدون**، ليبيا، ط2، 1984
102. بديوي (يوسف)،محفوظ محمد (محمد): **تربية الطفل في ضوء القرآن والسنة**، دار المكتبي، الجزء2، ط2، سوريا
103. تركي (رابح): **أصول التربية والتعليم**، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 1990
104. جماعة من الباحثين: **المدرس والتلاميذ أية علاقة؟**، دار الخطابي، ب م ، ط3، 1991
105. جوزيف (لومان): **إتقان أساليب التدريس**، ترجمة: حسين (عبد الفتاح)، مركز الكتب الأردني، 1989
106. جونسون (دافيد) وجونسون (روجرز): **التعلم الاجتماعي والفردي**، ترجمة: رفعت محمود بهجت، عالم الكتب، 1998
107. دسوقي (كمال): **النمو التربوي للطفل والمراهق**، دار النهضة العربية، لبنان، 1979
108. زرهوني (الطاهر): **التعليم في الجزائر قبل وبعد الاستقلال**، موفم للنشر،الجزائر، 1993
109. زياد حمدان (محمد): **تقييم التحصيل**، دار التربية الحديثة، الأردن، 1985
110. سعد الله (طاهر): **علاقة القدرة على التفكير الابتكاري بالتحصيل الدراسي**، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 1991
111. سيد قطب: **ظلال القرآن**، دار الشروق، القاهرة
112. شبل (بدران): **ديمقراطية التعليم في التفكير التربوي المعاصر**، دار قباء للطباعة والنشر، القاهرة، 2000
113. شفشق محمود (عبد الرزاق)، الناشف محمود (هدى): **إدارة الصف المدرسي**، دار الفكر العربي، القاهرة، 1995
114. عبد الرحيم عدس (مهند): **المعلم الفعّال والتدريس الفعّال**، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، الأردن، 1996
115. عبد العزيز (صالح): **التربية الحديثة**، ، دار المعارف، القاهرة، مصر
116. عبد الهادي (نبيل): **نماذج تربوية تعليمية معاصرة**، دار وائل، مصر، 1999
117. غريب (عبد الكريم): **التخلف الدراسي**، دراسة نظرية وميدانية في المدينة والبادية، إفريقيا الشرق، المغرب، 1991
118. فياض (منى): **الطفل والتربية المدرسية في الفضاء الأسري والثقافي**، المركز الثقافي العربي، المغرب، 2004
119. لدهم محمد (عبد العزيز): **التربية والمتغيرات الاجتماعية في الوطن العربي**، بيت الحكمة، ط1، 2002،
120. مولاي بودخيلي (محمد): **نطق التحفيز المختلفة وعلاقتها بالتحصيل الدراسي**، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 2004
121. وظفة علي (أسعد) وآخرون: **المدخل إلى التربية**، الجامعة العربية المفتوحة، الكويت، 2002
122. ويلارد (أولسون): **تطور نمو الطفل**، ترجمة: حافظ إبراهيم وآخرون، مؤسسة فرانكلين للطباعة والنشر، 1962

123. Beaudot (A.) : **Sociologie de l'école**, Durand, France, 1981
124. Cherlich (S.), Floring (A.) : **Ne pas décourager l'élève**, Revue française de pédagogie, Paris
125. Davisse (A.), Louveau (C.) : **Education physique et sportive : réussite des filles et mixités**, Autrement dit, 2000
126. DURKHEIM (Emil) : **Education et sociologie**, PUF, Paris, 1966
127. Duru-Bellat (M.) : **L'école des filles**, l'Hamath, France, 1990
128. Fize (Michel.) **: Les pièges de la mixité scolaire**, presse de la Renaissance, Paris, 2003
129. Gaston (Milaret) : **Traité des sciences pédagogiques**, PUF, Paris
130. Illich (I.) **: Une société sans école**, Paris, Seuil, 1971
131. Jajo (B.) **: Féminin et masculin à l'école et ailleurs**, PUF, Paris, 1943
132. Leonardis (M), Lescarret (O) : **Pratiques éducatives familiales et réussite scolaire de l'adolescent**, l'Harmattan, Paris
133. Leonardis (M.), Lescoret (D.) **: Séparation des sexes et compétence**, l'Harmattan, Paris
134. Mosconi (Nicole) **: La mixité dans l'enseignement secondaire un faux semblant**, Paris, PUF
135. Palamade (G.) **: Les méthodes pédagogiques**, PUF, Paris
136. Palpel (Patrice) : **Se former pour enseigner**, Bordas, Paris, 1986
137. Postic (H.) **: La relation éducative**, PUF, Paris, 1966
138. Zazzo (B.) : **Les conduites adaptives en milieu scolaire, intérêt de la compréhension entre les filles et les garçons**, édition enfance, France, 1982
139. Zidman (Claude) **: La mixité à l'école primaire**, l'Harmattan, Paris, 1996

ه / كتب خاصة بالمرأة باللغة العربية والفرنسية

140. الخوني (البهي): **الإصلاح وقضايا المرأة المعاصرة**، دار العلم، الكويت، 1984
141. السعداوي (نوال): **المرأة والجنس**، المؤسسة العربية للدراسات والنشر، بيروت، 1976، ط2
142. السعداوي (نوال): **الوجه العاري للمرأة العربية**، المؤسسة العربية للدراسات والنشر، لبنان، الطبعة2، 1982
143. بركات (حليم): **النظام الاجتماعي وعلاقته بمشكلة المرأة العربية**، مركز الوحدة العربية، لبنان، 1982
144. بيهم جميل (محمد): **المرأة في الإسلام وفي الحضارة العربية**، دار الطليعة للطباعة والنشر، الطبعة 1، لبنان، 1980
145. عبده (سمير): **المرأة العربية بين التخلف والتحرر**، منشورات دار الآفاق الجديدة، ط1، 1980
146. عنتر (نور الدين): **ماذا عن المرأة**، دار الفكر، دمشق،

147. غازي (الخليلي): **المرأة الفلسطينية**، دراسة اجتماعية ميدانية تحليلية، مركز الأبحاث، لبنان، 1984
148. قاسم (أمين): **تحرر المرأة**، موفم للنشر، النشر الثاني، الجزائر، 1990
149. Boucadiba (A.):**La socialisation en Islam**, PUF, France,1975
150. El-Khayyat Bennai (Ghita**), Le monde arabe au féminin**, l'Harmattan, Paris, 1985
151. Mernssi (F.): **Le Maroc raconté par ses femmes**, SMER, Rabat, 2ème édition, 1986
152. Mosconi (Nicole) **: Femmes et savoir, la société, l'école et la division sexuelles des savoirs**, l'Harmattan, 1994
153. Naamane-Guessous (Soumaya) **: Au delà de toute pudeur, la sexualité féminine au Maroc**, Eddif, Casablanca, 1985

و / كتب خاصة بالتنشئة باللغة العربية والفرنسية

154. أحمد النيال (مايسته): **التنشئة الاجتماعية**، دار المعرفة الجامعية، مصر، 2002
155. إسماعيل محمد (عماد الدين): **كيف نربي أطفالنا، التنشئة الاجتماعية للطفل في الأسرة العربية**، دالر النهضة العربية، مصر، 1974
156. الجولالي عمر (فادية): **التغير الاجتماعي، مدخل النظرية لتحليل التغير**، مركزالإسكندرية للتاكب، مصر، 1997
157. الخولي (سناء): **التغير الاجتماعي والتحديث**، دار المعرفة الجامعية، مصر، 1993
158. العيسوي (عبد الرحمن): **المسلم المعاصر**، الهيئة المصرية العامة، 1980
159. الكناني ممدوح (عبد المنعم): **مناخ الابتكارية بالأسرة وعلاقته ببعض الخصائص الاجتماعية والشخصية لدى أعضائها، دراسات وقراءات في علم النفس التربوي**، مكتبة النهضة، مصر، 1990
160. بن نعمان (أحمد): **سمات الشخصية الجزائرية**، المؤسسة الوطنية للكتاب، الجزائر، 1988
161. حداد (ياسمين): **الارتباطات المتبادلة وعلاقاتها بممارسات الوالدين**، مجلة الدراسات، المجلد 17، العدد 3، 1990
162. حسن (محمود): **الأسرة ومشكلاتها**، دار النهضة العربية، بيروت، 1981
163. زوزو (عبد الحميد): **نصوص ووثائق في تاريخ الجزائر المعاصر (1830-1900)**، المؤسسة الوطنية للكتاب، الجزائر، 1985
164. صاموئيل (مغاريوس): **أضواء على المراهق المصري**، مكتبة النهضة العربية، مصر
165. عامر (مصباح): **التنشئة الاجتماعية والسلوك الانحرافي لتلاميذ المدرسة الثانوية**، دار الأمة، 2003
166. محمد علي (محمد) وآخرون: **دراسات في التغير الاجتماعي**، دار الكتب الجامعية، مصر، 1974
167. محمد علي أبو جادو (صالح): **سيكولوجية التنشئة الاجتماعية**، دار المسيرة للطباعة والنشر والتوزيع، عمان، ط 1، 1998

168. محمد علي(محمد): وآخرون: **دراسات في التغير الاجتماعي**، دار الكتب الجامعية، مصر
169. Bourdieu (Pierre) **: Le sens pratique**, Minuit, Paris, 1980
170. Bourdieu (P.), Passeron (J.C.) : **Les héritiers, les étudiants et la culture**, Paris, éd. De Minuit, Paris, 1966
171. Mendras (H) et Forsé (M.): **Le changement social, tendances et paradigmes**, Armand Colin, France, 1983
172. Rocher (G): **L'action sociale**, Coll "Pains Essais",1970
173. Rocher (G.**): Introduction à la sociologie générale, le changement social**, HMH, Coll " Pains Essais", France, 1970
174. Zerdoumi (N.): **Enfant d'hier, l'éducation de l'enfant en milieu traditionnel algérien**, Franois Maspero, France,1982

ي / دراسات ومجلات باللغة العربية والفرنسية

175. **الجريدة الرسمية**، العدد 33، السنة 17، 1976
176. الخريف (بدر): **حالات نادرة للاختلاط فرضتها ظروف البدايات الصعبة**، مجلة المجلة، الشركة السعودية للأبحاث، الرياض 30 أفريل 2005 الموقع الالكتروني: www. Majala.net
177. الخياط الصبوري (مريانا): **معوقات في وجه تحقيق المساواة بين الجنسين**، مجلة المستقبل العربي، العدد317، تموز 2005
178. الديوان الوطني للامتحانات والمسابقات**: نتائج البكالوريا لولاية الجزائر حسب الثانويات**
179. الطحان (خالد): **دراسات حول بعض العوامل التي تساهم في التحصيل الدراسي ودور الأسرة فيها**، مجلة المعلم العربي، العدد 7، 1978
180. الطيعة (فوزية)**: المرأة والتغير الاجتماعي في الوطن العربي**، المنظمة العربية للتربية والثقافة، بغداد، 1983
181. العلوي (محمد الطيبب): **المدرسة الأساسية خصائصها وغاياتها**، مجلة التربية، وزارة التربية الوطنية، العدد 1، جانفي، فيفري، 1982
182. المديرية الفرعية للإحصاء، وزارة التربية الوطنية: **تحقيق إحصائي 1998-1999**
183. المديرية الفرعية للإحصاء، وزارة التربية الوطنية: **تحقيق إحصائي 2004-2005**
184. المديرية الفرعية للإحصاء، وزارة التربية الوطنية: **تحقيق إحصائي2003- 2004**
185. الهروجي (خالد**): التعليم المختلط في عهد الإمامة**، مجلة المجلة، الشركة السعودية للأبحاث، الرياض، 30 أفريل 2005 الموقع الالكتروني: www. Majala.net
186. اليونسكو: **مستقبل التعليم في المنطقة العربية خلال العقدين 1980-2000**، مجلة التربية الجديدة، مكتب اليونسكو الإقليمي للتربية في البلاد العربية، العدد 21، 1981
187. بكر الحريري (هاشم): **أدارة الفصل بأسلوب تعاوني وأثره في تحصيل الطلاب الدراسي**، www.uqu.edu.sa
188. بن أحمد (النقبان): **مفهوم الذات وعلاقته بالتحصيل الدراسي**، جريدة الجزيرة، يوم 1426/09/22 هـ الموقع الالكتروني:www.suhuf.net.sa .

189. بن حمد النقيثان (إبراهيم): **مفهوم الذات وعلاقته بالتحصيل الدراسي**، موقع حلول ،1426/9/22ه، الموقع الالكتروني www.holol.net
190. بن محمد فؤاد (عبد الوهاب): **حصاد الاختلاط**، مجلة المجلة، الشركة السعودية للأبحاث، الرياض 30 أفريل 2005 الموقع الالكتروني: www. Majala.net
191. بوقصاص (عبد الحميد): **التنمية في المجتمعات المحلية بين الواقع والأهداف**، مجلة التواصل، جامعة باجي مختار، عنابة، العدد06، جوان 2000،
192. جحا (فريد): **الجانبان التعليمي والتربوي في حياة ابن خلدون**، مجلة الدراسات النفسية التربوية، الكويت، العدد 9، أفريل، 1989
193. جريدة النبأ: **الولايات المتحدة الأمريكية تتجه لمنع الاختلاط**، يوم 26 أفريل 2005 الموقع: www. Annabaa.org
194. جريدة باب : **ألمانيا تتجه نحو منع الاختلاط**،الرياض ،05/09/17 الموقع الالكتروني: www.bab.com
195. حجازي (مازن): **المجتمع يرفض الاختلاط**، مجلة المجلة، الشركة السعودية للأبحاث، الرياض، 30 أفريل 2005 الموقع الالكتروني: www. Majala.net.
196. حسن (كمال): **التعليم كان ومازال مختلط بحركة التحرر النسائي**، مجلة المجلة،30 أفريل 2005 الموقع الالكتروني: www. Majala.net.
197. ساكس (بيونار): **التعليم العام الأحادي الجنس**، ترجمة: محمود الداودي، مجلة العالم، مارلين، أوت، 2002
198. سليم (مريم): **المرأة العربية بين نقل الواقع وتطلعات التحرر**، مجلة المستقبل العربي، مركز الدراسات الوحدة العربية، لبنان، العدد 208، 1996
199. شبيب أحمد (محمد): **علاقة إدراك الطلاب لبعض الأبعاد الوجدانية لسلوك المعلم بتوافقهم السلوكي المدرسي**، المجلة العلوم التربوية، لبنان، العدد10، 1998
200. شيخ الأرض (تيسير): **فلسفة التربية عند جون ديوي**، مجلة المعلم العربي، سوريا، العدد05، 1985
201. عبد الفتاح (سهى): **ثقافتنا الجنسية بين الرفض والتأييد المشروط**، صحيفة الجزيرة، مؤسسة الجزيرة للصحافة والطباعة والنشر، العدد 10243 يوم14/10/2000 الموقع www.suhuf.net.sa.
202. علوش (حفيظة): **الاختلاط مكسب حضاري**، مجلة المجلة، الشركة السعودية للأبحاث، الرياض ،30 أفريل 2005 الموقع الالكتروني: www. Majala.net.
203. لي المناعي (لطيفة): **التفكك العائلي وتأثيره في مستوى التحصيل الأكاديمي للطالب**، مجلة التربية، البحرين، العدد 14 أفريل 2005،
204. فخري (ناديا): **المراهقة ولادة ثانية وتأكيد للذات وخيال وحاجات لابد من إشباعها**، مجلة الجيش، العدد 228، جوان 2004، الموقع الالكتروني: www.lebarmy.gov.lb
205. محمد عطا (حسين): **مفهوم الذات وعلاقته بمستويات الطمأنينة الانفعالية**، مجلة العلوم الاجتماعية، العدد 15
206. محمود عطا محمود (حسين): **العادات والاتجاهات الدراسية لدى مجموعة من الطلاب**، مجلة رسالة الخليج العربي، العدد14، 1985
207. مراد صلاح (أحمد): **مفهوم الذات والخبرة التدريسية**، مجلة التربية، العدد 9، 1988
208. معهد الإنماء العربي: **الطفل والتنشئة الاجتماعية**، مجلة الفكر العربي، العدد 54، ، بيروت، 1988
209. مناع جمعة (مها): **آثار التعليم المختلط**، مجلة المعرفة، العدد 135، 2006، الموقع الالكتروني: www.almarefah.com

210. همام (سيد): **التوقعات الإيجابية لم تتحقق**، مجلة المعرفة، العدد 139، نوفمبر، 2006، الموقع الالكتروني: www.almarefa.com

211. Actes de colloque **"psycologie différentielle des sexes"**, Tunis, 16-20 octobre 1984
212. Aerbisher (V.) **: La construction de l'identité masculine ou féminine chez les adolescents**, CNDP, 2000. (www.oc.nancy.metz.fr)
213. Bulletin Officiel du Ministère de l'éducation National française**, De la mixité a l'égalité**,HS N°10 du 2/11/2000
214. Duru-Bellat (M.) **: Filles et garons à l'école, approches sociologiques et psychologiques**, revue française pédagogie, n°109, 1994
215. Ministère de l'éducation française, **Fille et femmes à l'école**, les cahiers pédagogique, France, n°372, Mars 1999
216. TOUZARD (Hudert) : **Enquête psychologique sur les rôles conjugaux et la structure familiale**, Monographie française de psychologie, N°13, Paris, 1967


الملاحق

RESULTATS DES EXAMENS DU BACCALAUREATS ANNEE SCOLAIRE Session 99

	Enseignement Général (EG)			Enseignement Technique (ET)			ENSEMBLE		
	M	F	Total	M	F	Total	M	F	Total
Inscrits	168839	225922	394761	26924	14042	40966	195 763	239964	435727
Présents	152639	217613	370252	25190	13669	38859	177 829	231282	409111
Admis	33714	48401	82115	6 453	2 285	8 738	40 167	50689	90853
Taux de réussite	22,09	22,24	22,18	25,62	16,72	22,49	22,59	21,92	22,21

Session 2000

	Enseignement Général (EG)			Enseignement Technique (ET)			ENSEMBLE		
	M	F	Total	M	F	Total	M	F	Total
Inscrits	169 717	236 463	**406 180**	25 430	13 858	**39 288**	195 147	250 321	**445 468**
Présents	151 421	226 984	**278 405**	23 636	13 489	**37 125**	175 057	240 473	**415 530**
Admis	41 111	67 011	**108 129**	8 022	3 174	**11 196**	49 133	70 192	**119 325**
Taux de réussite	27,15	29,53	**28,57**	33,94	23 53	**30,16**	28,07	29,19	**28,72**

Source : Office National des Examens et Concours (O.N.E.C.)

Secondaire

	1997/98	**1998/99**	**1999/00**
Lycées d'enseignement général	817	838	852
Lycées polyvalents	86	113	129
Technicums	229	232	237
TOTAL	**1 132**	**1 183**	**1 218**

Enseignement Secondaire (2)

	1994 /95	**1995 / 96**	**1996 / 97**
Elèves inscrits enseign. Second.	821.059	853.303	855.481
Dont : filles en %	49,84	50,44	52,54

SUITE

	1997/ 98	1998/ 99	1999/2000
Elèves inscrits	879 090	909 927	921 959
- Dont : filles en %	53,73	54,89	56,02

ELEVES ET ETUDIANTS INSCRITS ENTRE 2000-2005[1]

	2000/01	2001/02	2002/03	2003/04	2004/05
Elèves inscrits	975 862	1 041 047	1 095 730	1 122 395	1 123 123
- Dont : filles en %	56,15	56,24	56,73	57,54	57,73

INFRASTRUCTURES[1]

Secondaire

	2000/01	2001/02	2002/03	2003/04	2004/05
Lycées d'enseignement Général (LEG)	925	885	925	970	1 015
Lycées polyvalents	151	155	159	163	159
Technicums	246	249	246	248	244
TOTAL	**1 259**	**1 289**	**1 330**	**1 381**	**1 423**
Sections annexes des LEG	7	11	10	8	8

Résultats des examens du Brevet d'Enseignement Fondamental [1]

	Juin 2000	Juin 2001	Juin 2002	Juin 2003	Juin 2004
Admis	**243 585**	**246 991**	**235 722**	**209 372**	**241 298**
- Masculin	110 364	109 489	102 651	92 475	103 011
- Féminin	133 221	137 052	133 071	116 897	138 287
Taux de réussite %	**41,41**	**41,34**	**37,54**	**34,99**	**35,60**
- Masculin %	39,03	38,16	33,92	31,97	32,61

- Féminin %	43,62	44,28	40,89	37,82	38,21

*La session de Septembre a touché les wilayate d'Alger, Boumerdes et Tizi Ouzou (Daira de Tadmait seulement) suite au seïsme du 21 Mai 2003.

Résultats des examens du Baccalauréat[1]

Enseignement Général et Technique

- Session de juin 2001 -

	Enseignement Général			Enseignement technique		
	M	F	T	M	F	T
Inscrits	183 948	164 674	**437 244**	27 005	15 093	**42 098**
Présents	164 674	243 768	**408 442**	24 679	14 578	**39 257**
Admis	46 222	71 433	**117 655**	9 864	4 755	**14 619**
Taux de réussite %	**28,07**	**29,30**	**28,81**	**39,97**	**32,62**	**37,24**

- Session de Septembre 2001 -

	Enseignement Général			Enseignement technique		
	M	F	T	M	F	T
Inscrits	137 585	181 768	**319 353**	17 104	10 330	**27 434**
Présents	95 993	154 277	**250 270**	12 062	8 893	**20 955**
Admis	8 811	13 023	**21 834**	488	259	**747**
Taux de réussite %	**9,18**	**8,44**	**8,72**	**4,05**	**2,91**	**3,56**

Selon le Type d'Enseignement

-Année : 2001-

	Session Juin 2001			Session Septembre 2001		
	E G	E T	Total	E G	E T	Total
Inscrits	437 244	42 098	**479 342**	319 353	27 434	**346 787**
Présents	408 442	39 257	**447 699**	250 270	20 955	**271 225**
Admis	117 655	14 619	**132 274**	21 834	747	**22 581**
Taux de réussite %	**28,81**	**37,24**	**29,55**	**8,72**	**3,56**	**8,33**

Enseignement Général et Technique

- Session de juin 2002 -

	Enseignement Général			Enseignement technique		
	M	F	T	M	F	T
Inscrits	187 366	261 657	**449 023**	25 785	14 295	**40 080**
Présents	162 414	247 609	**410 023**	23 261	13 702	**36 963**
Admis	45 727	73 581	**119 308**	7 141	4100	**11 241**
Taux de réussite %	**28,15**	**29,72**	**29,10**	**30,70**	**29,92**	**30,41**

selon le type d'enseignement

	Session Juin 2002		
	E G	E T	Total
Inscrits	449 023	40 080	**489 103**
Présents	410 023	36 963	**446 986**
Admis	119 308	11 241	**130 549**
Taux de réussite %	29,10	30,41	**29,21**

[1] Source : Office National des Examens et Concours (O.N.E.C.)

Enseignement Général et Technique

- Session de juin 2003 -

	Enseignement Général			Enseignement technique		
	M	F	T	M	F	T
Inscrits	187 017	257 755	444 772	27 877	14 282	42 159
Présents	162 048	243 766	405 814	25 310	13 681	38 991
Admis	39 581	61 263	100 844	9 458	4 362	13 820

Taux de réussite %	24,43	25,13	24,85	37,37	31,88	35,44

NB/ Il s'agit des candidats scolarisés + libres.

selon le type d'enseignement

	Session Juin 2003			Session Septembre 2003		
	E G	E T	Total	E G	E T	Total
Inscrits	444 772	42 159	486 931	55 530	3 538	59 068
Présents	405 814	38 991	444 805	50 086	3 186	53 272
Admis	100 844	13 820	114 664	13 458	1 014	14 472
Taux de réussite %	24,85	35,44	25,78	26,87	31,83	27,17

NB/ La session de Septembre a touché les wilayate d'Alger, Boumerdes et Tizi Ouzou (Daïrate de Tadmait et Tigzirt). Il s'agit de candidats scolarisés + libres.

Enseignement Général et Technique

- Session de juin 2004 -

	Enseignement Général			Enseignement technique		
	M	F	T	M	F	T
Inscrits	212 587	316 488	529 075	29 459	16 193	45 652
Présents	186 704	300 064	486 768	26 808	15 490	42 298
Admis	64 934	121 672	186 606	10 427	5 582	16 009
Taux de réussite %	34,78	40,55	38 ,34	38,90	36,04	37,85

selon le type d'enseignement

	E G	E T	Total
Inscrits	529 075	45 652	574 727
Présents	486 768	42 298	529 066
Admis	186 606	16 009	202 615
Taux de réussite %	38 ,34	37,85	38,30

NB/ Il s'agit des candidats scolarisés + libres.

جـــــــامعـــة الجـــــزائـر

كليـــــــــة العلـــــــــــوم الاجتمـــــــــــاعية

قسـم علـم الاجتمـــــــاع

استبيان

حول موضوع: " تأثير الاختلاط بين الجنسين على التحصيل الدراسي "

أيها الأستاذ الفاضل، نحن نضع بين يديك مجموعة من الأسئلة قصد الإجابة عليها بكل صدق وأمانة وجدية، من أجل مساعدتنا على إعداد بحث علمي.

ونحيطك علما بأن إجاباتك ستحظى بالسرية والأمانة.

وشكراً على تعاونكم

معنا

ملاحظة: ضع علامة (×) أمام الإجابة المناسبة.

I. **البيانات الشخصية للأستاذ**

1- الجنس أ- ذكر ☐ ب- أنثى ☐

2- أستاذ (ة) مادة: --------------------------

3- نوع الثانوية: أ- مختلطة ☐ ب- غير مختلطة ☐

4- عدد سنوات الخبرة في التدريس: -----------

5- هل سبق (ت) لك وأن درست في ثانوية أخرى؟ أ- نعم ☐ ب- لا ☐

- إذا كانت الإجابة بـ " نعم " فما نوعها ؟

أ- مختلطة ☐ ب- غير مختلطة ☐

II. **البيانات الخاصة باتجاه الأساتذة نحو الاختلاط والعلاقات المدرسية**

6- هل يفضل التلاميذ العمل بجماعات

أ- مختلطة ☐ ب- غير مختلطة ☐

7- من أكثر إنتباها وجدية في العمل ؟

أ- الذكور ☐ ب- الإناث ☐

8- من أكثر طموحاً؟

أ- الذكور ☐ ب- الإناث ☐

9- ما هي ملاحظاتكم المسجلة حول العلاقة بين الجنسين داخل القسم المختلط ؟

10- كيف تجدون علاقتكم بالتلاميذ ؟

أ- الذكور: أ- جيد ☐ ب- حسنة ☐ ج- متوسط ☐ د- سيئا ☐

ب-الإناث: أ- جيدة ☐ ب- حسنة ☐ ج- متوسطة ☐ د- سيئة ☐

11- مع من يسهل تعاملكم في القسم ؟

أ- الذكور ☐ ب- الإناث ☐

12- ما هي أكثر المشاكل التي تواجه التلميذ ويؤثر على تحصيله الدراسي ؟

13- كيف تجدون العلاقة يبن الجنسين ؟

أ- علاقة تعاون ☐

ب- علاقة صراع ☐

ج- علاقة تنافس ☐

14- ما هي ملاحظاتكم المسجلة حول العلاقة بين الجنسين داخل القسم ؟

15- هل تفضلون التدريس بقسم

أ- مختلط ☐ ب- غير مختلط ☐

لماذا ؟

جـــــــامعـــة الجـــزائـر

كليـــــــــة العلـــــــــوم الاجتمـــــــــاعية

قسـم علـم الاجتمـــــــاع

استبيان

حول موضوع: " تأثير الاختلاط بين الجنسين على التحصيل الدراسي "

عزيزي الطالب نحن نضع بين يديك مجموعة من الأسئلة قصد الإجابة عليها مكل صدق وأمانة وجدية من أجل مساعدتنا على إعداد بحث علمي.

ونحيطك علما بأن إجاباتك ستحظى بالسرية والأمانة.

وشكراً

ملاحظة: ضع علامة (×) أمام الإجابة المناسبة.

I. البيانات الشخصية للتلميذ:

1- الجنس: ذكر ☐ أنثى ☐

2- الشعبة الدراسية: أدبي ☐ علمي ☐

3- نوع الثانوية: مختلطة ☐ غير مختلطة ☐

4- هل سبق (ت) لك الدراسة في ثانوية أخرى؟ نعم ☐ لا ☐

5- إذا كانت الإجابة ب " نعم "، ما نوعها؟ مختلطة ☐ غير مختلطة ☐

6- ما هي أسباب تحويلك من الثانوية السابقة؟ --

--

--

II. البيانات الخاصة بالمحيط العائلي والثقافي للتلميذ:

7- المستوى التعليمي للوالدين

المستوى التعليمي	أمّي	ابتدائي	متوسط	ثانوي	جامعي
الأب					
الأم					

8- المهنة:

أ- مهنة الأب: --------------------

ب- مهنة الأم: ----------------------

9- ماهو ترتيبك بين إخوتك ؟ --------------------

10- كم عدد إخوتك المتمدرسين ؟ ---------------

الذكور: بالابتدائي ☐ المتوسط ☐ الثانوي ☐ الجامعي ☐

الإناث: بالابتدائي ☐ المتوسط ☐ الثانوي ☐ الجامعي ☐

11- هل يطالع والديك ؟ نعم ☐ لا ☐

12- إذا كانت الإجابة ب " نعم "، من يطالع أكثر ؟ الأب ☐ الأم ☐

13- هل إختيارك لهذه الشعبة هو عن: رغبة شخصية
اختيار أسري
بتشاور مع الزملاء
توجيه من الأساتذة
توجيه إداري

14- هل هناك متابعة من طرف والديك بدراستك؟ نعم لا

15- كيف تتم هذه المتابعة؟ هن طريق

أ- المراقبة اليومية
ب- الاتصال المباشر بالأساتذة
ج- الإطلاع على الكشوف

16- من يقوم بتهنئتك عند النجاح ؟

أ – الأب ب- الأم ج- كليهما

17- من يقوم بتأنيبك إذا تحصلت على نتائج غير جيدة ؟

أ – الأب ب- الأم ج- كليهما د- لا أحد

18- من يحرص أكثر على دراستك ؟

أ – الأب ب- الأم ج- لا فرق

19- كيف تجد معاملة والديك لك ؟

أ- جيدة ب- حسنة ج- متوسطة د- سيئة

20- هل تشعر بأن والديك يفرقان بينك وبين إخوتك ؟ نعم لا

21- حسب رأيك على أي أساس يتم هذا التفريق ؟

أ- حسب الجنس " بين الذكور والإناث "
ب- حسب السن " بين الكبير والصغير "
ج- حسب النجاح غي الدراسة

22- هل يختار لك والديك أصدقائك ؟ نعم لا

23- هل ينعك والديك من إقامة علاقة صداقة مع الجنس الآخر؟

نعم ☐ لا ☐

24- هل تذهب لمراجعة دروسك ؟ أ- من تلقاء نفسك ☐
ب- بدفع من والديك ☐

25- هل تفضل المراجعة بشكل: أ- فردي ☐
ب- مع إخوتك الذكور ☐
ج- مع إخوتك الإناث ☐
د- ذكورا وإناثا ☐

III. البيانات الخاصة بعلاقة التلميذ بالأساتذة:

26- كيف تجد علاقتك بالأساتذة؟

أ- الرجال: أ- جيدة ☐ ب- حسنة ☐ ج- متوسطة ☐ د- سيئة ☐

ب- النساء: أ- جيدة ☐ ب- حسنة ☐ ج- متوسطة ☐ د- سيئة ☐

27- هل تتضايق من مراقبة الأساتذة لك أثناء الدرس؟

أ- نعم ☐ ب- لا ☐ ج- أحيانا ☐

28- هل تتبع تعليمات الأساتذة دون استثناء؟

أ- نعم ☐ ب- لا ☐ ج- أحيانا ☐

29- أي من الأساتذة تفضل؟

أ- الصارم ☐ ب- المتساهل ☐ ج- المرن ☐

30- هل يشجعك الأساتذة على الدراسة والاجتهاد؟ أ- نعم ☐ ب- لا ☐

31- من أكثر تشجعا لك ؟ أ- الرجال ☐ ب- النساء ☐

32- هل ترى بأن الأساتذة عادلين في معاملتهم للتلاميذ؟ أ- نعم ☐ ب- لا ☐

33- حسب رأيك على أي أساس يتم التمييز بين التلاميذ ؟

أ- حسب مستواهم الدراسي ☐
ب- حسب مستواهم الاقتصادي ☐
ج- حسب الجنس ☐

د- على أساس آخر

- أذكره ---

-

34- ما هي أكثر الصعوبات الدراسية التي تواجهك ؟

أ- صعوبة المواد الأدبية

ب- صعوبة المواد العلمية

ج- اكتظاظ البرنامج

د- عدم فهم البرنامج

ه- سوء معاملة الأستاذ

35- من أحسن إلقاء للدرس و توصيلا للمعلومات؟

أ- الرجال ب- النساء ج- لا فرق

36- تفضل أن يدرسك أساتذة:

أ- الرجال ب- النساء ج- لا فرق

لماذا؟ --

-----37- تفضل أن يدرسك بالمواد العلمية أساتذة:

أ- الرجال ب- النساء ج- لا فرق

38- تفضل أن يدرسك بالمواد الأدبية أساتذة:

أ- الرجال ب- النساء ج- لا فرق

IV. البيانات الخاصة بعلاقة التلاميذ بجماعة الأقران

39- هل يصعب عليك أن تكلّم الجنس الآخر؟ أ- نعم ب- لا

40- إذا تعرضت لموقف محرج داخل القسم، من يضايقك ؟

أ- الذكور ب- الإناث

41- كيف تفضل الجلوس في القسم ؟

أ- مع الذكور ب- مع الإناث ج- بمفردك د- لا فرق

42- أين تفضل الجلوس، في الصفوف:

أ- الأمامية ☐

ب- الوسطى ☐

ج- الخلفية ☐

43- هل يساعدك وزملاؤك على فهم دروسك؟ أ- نعم ☐ ب- لا ☐

44- من أكثر مساعدة لك ؟ أ- الذكور ☐ ب- الإناث ☐

45- هل تهتم بأفكار وآراء زملائك : أ- الذكور ☐ ب- الإناث ☐

46- في الأعمال الجماعية تفضل العمل

أ- جماعة مخلطة ☐ ب- جماعة غير مختلطة ☐

لماذا؟ --

-- ---

47- هل تفضل الدراسة بقسم

أ- مختلط ☐ ب- غير مختلط ☐

الفهرس

الفصل الرابع: العلاقة التربوية بين المعلم والتلميذ

الفصل الخامس: المراهقة

الباب الثاني

الجانب الميداني للدراسة

الفصل الثامن: تعريف بميدان الدراسة

الفصل التاسع: طبيعة التنشئة الاجتماعية ومدى تأثيرها على تحصيل الطالب العلمي.

الفصل العاشر: المعلم وعلاقته بالتلاميذ داخل القسم

الفصل الحادي عشر: العلاقة بين التلاميذ داخل القسم المختلط

فهرس الجداول